A EDUCAÇÃO COMO ARTE DO FLUIR COM:
Paregogia e Aikido.



Saint Clair Rodrigues Nogueira Filho

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho",
Instituto de Artes,
São Paulo, 2015.

SAINT CLAIR RODRIGUES NOGUEIRA FILHO

A EDUCAÇÃO COMO ARTE DO FLUIR COM:
Paregogia e Aikido

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, Área de concentração: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientador: Profª. Drª. Luiza Helena da Silva Christov.

Local: São Paulo
Ano: 2015

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação

do Instituto de Artes da UNESP

N778p Nogueira Filho, Saint-clair Rodrigues

A educação como arte do fluir com : Paregogia e Aikido / Saint-clair Rodrigues Nogueira Filho. - São Paulo, 2015.

85 f.: il.

Orientador: Profª. Drª. Luiza Helena da Silva Christov

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Paregogia. 2. Aikido. 3. Tecnologia. 4. Aprendizagem. 5. Experiência. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD 370.1

Termo de aprovação

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista –Unesp, na Área de concentração "Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural", pela seguinte banca examinadora:

____
Profª. Drª. LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV
Departamento de Artes Cênicas, Educação e
Fundamentos da Comunicação
Instituto de Artes – Unesp

____
Profª. Drª. REJANE GALVÃO COUTINHO
Departamento de Artes Cênicas, Educação e
Fundamentos da Comunicação
Instituto de Artes – Unesp

____
Profª. Drª. ECLEIDE CUNICO FURLANETTO
Universidade Cidade de São Paulo

Suplentes

____
Prof. Dr. MILTON TERUMITSU SOGABE
Departamento de Artes Plásticas
Instituto de Artes – Unesp

____
Profª. Drª. RITA DEMARCHI
Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, 19 de Outubro e 2015.

Para Joaquim, meu pequeno mestre.

Para minha vó, que costurava no silêncio das tardes o milagre do amor.

AGRADECIMENTOS

Cé e Joca.

Ina, Keka, Tita e Beca.

Minha Sensei, Maria Luiza Serzedello (*Without Whom Not*).

Minha Mestra, Luíza Christov (*Without Whom Not*).

Professoras Eliane Gorgueira e Rita Bredariolli.

Professoras Rejane Galvão Coutinho e Ecleide Cunico Furlanetto

Professora Cássia Lopes, da Universidade Federal da Bahia.

Queridos amigos do grupo de pesquisa.

Queridas amigas da pós: Tatiana Schunck, Carmen Pinheiro e Renata Fernandes.

Mirla Fernandes.

Amigos do grupo Aikido Nova Era.

Amigos da seção de Pós-graduação da UNESP.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a integração entre a teoria da Paregogia e a arte marcial Aikido, tendo como eixos principais as ideias de espaço, meta-aprendizagem, *feedback*, não linearidade e aprendizagem contínua. Através do conceito de experiência segundo Larrosa (2014) e sobre a base da integração entre Paregogia e Aikido, a pesquisa se debruça sobre a educação enquanto arte do "fluir com", discutindo a ideia de metamestrado como trajeto de pesquisa em movimento, que integra e incorpora fluidamente o que nos acontece.

PALAVRAS-CHAVE: Paregogia. Aikido. Tecnologia. Corpo. Experiência.

ABSTRACT

This research investigates the integration between the theory of peeragogy and martial art aikido, focused on the concepts of space, meta-learning, feedback, non linearity and continuous learning. Through Larrosa's concept of experience (2014), and upon the foundations of the previous integration between peeragogy and aikido, the research also investigates the concept of education as the art of "flowing together with", discussing the idea of meta-master as a way of research in movement which integrates and incorporates what happens to us.

KEYWORDS: Peeragogy. Aikido. Technology. Body. Experience.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

SUMÁRIO

It can be unconventional to be conventional, just as it can be traditional to change.

Tim Ingold (2007, p.6)[1]

[1] "Pode ser original ser convencional, assim como pode ser tradicional mudar."

1 Introdução

Já perdi a conta de quantas vezes este texto mudou e se adaptou, em busca de coerência e de harmonia. De fato, nossos caminhos são construídos enquanto são trilhados e os sentimos com a totalidade daquilo que somos, de corpo, mente e espírito. Quando começou o caminho do mestrado? Quando fui aceito pelo programa de Pós-Graduação da UNESP? Ou quando aprendi a ler? O que me parece importante é que nestes caminhos do aprender estamos o tempo inteiro nos tornando de novo, e de novo, seres conscientes da complexidade deste universo e da condição humana. No recorte daquilo que vemos como a realidade, a nossa janela do visível (a porção do que vemos em uma realidade que é muito mais ampla do que podemos ver[2]) contém aquilo que nos acontece e aquilo que nos alcança. Muito do que nos acontece fica impresso em nossa mente, em nosso corpo e nosso espírito. Muito esvai-se na neblina do tempo. E tudo isto acontece em tantos lugares que nem temos como listá-los. Mas uma grande parte da humanidade tem em comum alguns destes lugares, como a escola, por exemplo.

Ficamos sabendo que este lugar, a escola, é um lugar onde se vai para aprender. E, naturalmente, aparece uma pergunta: então tem outros lugares onde a gente não aprende nada? No meu caso, ir para a escola era ótimo, com exceção das aulas. Mas eu gostava de aprender fora da escola, e eu sentia que eu aprendia fora da escola. Não gosto de dizer que aprendi sozinho, porque não acredito que ninguém aprenda nada sozinho. Creio que aprendemos sempre **com**: com os livros, com as pessoas, com o ambiente, com o silêncio. Então, assim aprendi música: ouvindo, imitando, tentando, me irritando, chorando, descobrindo, lendo. A primeira vez que entrei numa escola de música para fazer um curso formal foi na UNESP, em 2009, quando eu tinha 33 anos. Antes disso, uma pequena experiência de 15 dias no exterior (um *summer program* da Berklle, em Perúgia, na Itália) e três meses de aula particular nos EUA, com o baterista de jazz Art Gore, da Universidade de Cincinnati. Desde adolescente, tive vontade de cursar uma graduação de música, mas não pude, por motivos variados. O fato é que quando entrei na UNESP eu já possuía uma

---

[2] Termo usado por Jorge de Albuquerque Vieira: "[...] o que tem lá em cima, em termos de luz, é muito mais do que o nosso olho vê. O sol, por exemplo, é um astro, uma estrela que emite radiação numa faixa eletromagnética do espectro enorme. Nosso olho não está preparado por um único motivo: para que nós consigamos sobreviver nós não precisamos ver toda a luz do sol. Nós só precisamos ver a radiação principal dele, que inunda o nosso ambiente e nos permite estar nele, conhecer perigos, sobreviver neste ambiente. Nosso olho se adaptou ao que o sol é, ao agora dele, que é gigantesco. Então, o que o nosso olho vê bem? Uma espécie de amarelo levemente esverdeado, com uma leve dispersão na direção do vermelho e do azul: a chamada janela do visível." (VIEIRA, 2008)

bagagem de vinte anos de experiência, em música que me acontecia pelos caminhos. Como a escola, a UNESP era um lugar onde se ia para aprender música. E como em todos estes lugares formais de aprender, há uma imperativa presença de linearidade, daquilo que nos é posto como caminho do aprender, já conformado e consagrado. Por isso, muitas tensões pousaram na minha janela do visível, trazidas por aquele caminho do aprender, onde muito do que era considerado "básico" eu não sabia. Mas eu também sabia outras formas de fazer que lá não se ensinavam: as tantas artimanhas envolvidas na tarefa de pegar o jeito das coisas, quando o viver e o aprender estão unificados. Então, na UNESP, às vezes parecia que eu aprendia, mas não vivia, e que eu vivia, mas não aprendia. O que eu aprendia, mas não vivia, eu esquecia. O que eu vivia, mas não aprendia, eu vivia, mas me acontecia uma incômoda sensação de perda de tempo. A instituição também parecia não saber o "básico": que antes de entrar ali, eu sabia. Há sempre tanto a fazer, tantas ementas a cumprir, tantas datas de fechamento. Nós temos que ter tempo e mobilidade para tudo que a instituição quer de nós, porque este é um caminho com marcações definidas, com as tintas no chão e os sinais demarcando a continuidade do caminho da escola que vai desembocar no nível superior. Mas a universidade é um carro sem direção hidráulica: fazer curvas demanda um alto esforço, e toda mudança de direção demanda um longo caminho de pessoas, receios e políticas. Esta era minha percepção no início do curso.

Mas, aos poucos, apareceram pistas preciosas para outro caminho. Lembro-me das aulas de harmonia, com a professora Yara Caznok, por exemplo. Eu estava completamente perdido, não entendia nada. Mas Yara tinha um brilho nos olhos quando falava de harmonia, suspirava, olhando para os acordes. Ela realmente amava aquilo. E eu pensei: se uma pessoa ama isso aí dessa forma tão bonita, há algo de fantástico que não estou vendo. Então, percebi que, ao invés de ficar reclamando e engrossando o coro dos queridos colegas, que só reclamavam da falta de música popular (o curso da UNESP é de música erudita), eu tinha que buscar aquele amor, parar de resistir e **ir com**, para que estar ali significasse uma abertura para outras cores na minha janela do visível. Afinal, tudo é música. E se não era, é porque minha capacidade de integrar o que me acontecia estava em fogo baixo. Como estudante da vida, concluí que o mais importante é a capacidade de convergir a experiência para o centro, o que significa estar em harmonia, e ao mesmo tempo, em movimento. O que me ajudou a pensar assim foi o Aikido, uma arte marcial japonesa que comecei a praticar alguns meses antes de entrar na UNESP.

Este pensamento integrativo não era totalmente estranho para mim antes do Aikido,

porque, durante muitos anos, tive contato com muitos textos de filosofia oriental, que falavam sobre a busca de unidade na diversidade; falavam sobre o desafio de demolir uma forma dualista de ver o mundo. Li muito, fui a muitos retiros, conversei muito, pesquisei vários tipos de meditação.[3] O Aikido apareceu e mostrou-me que era possível meditar em movimento, mostrando-me estratégias para que eu pudesse me mover de forma fluida, ao unificar corpo e mente (de fato, faz parte do estudo da arte marcial trabalhar para diluir o dualismo mente corpo). Aconteceu, então, que minha janela do visível se expandiu e misturou música, Aikido, meditação, filosofia oriental e tantas outras fontes que se apresentavam no caminho. Eu estava tombado pela serendipidade.

Neste caminho, sempre tive apreço pela tecnologia. Em minha carreira como músico, preocupei-me em ter autonomia produtiva e aprofundei-me na área da tecnologia musical. Durante meu curso na UNESP, este campo de pesquisa acabou fertilizando muitos encontros e muitas oportunidades de desenvolvimento, porque o curso de licenciatura em educação musical, na época, não tinha nenhuma disciplina sobre tecnologia, o que eu e muitos colegas obviamente considerávamos uma lástima. Organizamos encontros sobre tecnologia musical, promovemos aulas sobre o assunto, no âmbito de diversas disciplinas, entre outras ações. Àquela altura, comecei a me interessar pelos ambientes de aprendizagem on-line e as coisas que orbitavam ao redor desta concepção de educação. Comecei a ler, a pesquisar, a interessar-me mais. Apareceram pelo caminho os debates, as conversas, os artigos que traziam preocupações com o papel do professor, o papel da sala de aula, o papel da escola, o sumiço do papel do livro. E também apareceu, no último ano da graduação, a oportunidade de colocar minhas ideias em prática e ministrar um curso, o que aconteceu na Escola Estadual Prof. Alberto Levy, na zona sul de São Paulo.

> O projeto denominado ‘Produção Musical no Alberto Levy’ foi proposto por mim como estágio docente no segmento do Ensino Médio, obrigatório no currículo do curso de Licenciatura em Educação Musical da UNESP. A E.E Alberto Levy já era atendida por bolsistas do Núcleo de Ensino da UNESP, com ações coordenadas pela Professora Iveta Maria Borges Ávila Fernandes. As aulas de música atendiam quatro turmas de segundo ano, em um esquema de revezamento com as aulas de arte do currículo normal da escola. O foco do projeto foi proporcionar aos estudantes um contato com as ferramentas da tecnologia musical, pesquisando técnicas de gravação, edição e manipulação do som. A dinâmica visava estimular um processo de aprendizado musical através da tecnologia, onde trabalharíamos juntos para

[3] Especificamente, como Yuasa descreve: “A meditação através do sentar imóvel se refere ao método de aquietar os movimentos da mente, como na meditação *zen*, concentrando a consciência (pensamento-imagem) em um objeto definido, enquanto senta-se em uma postura específica e dispensa pensamento errantes”. (YUASA, 1993, p. 11, tradução nossa).

> gravar um CD que seria disponibilizado para os estudantes no final do projeto. Para isso, na sala de aula era montado um mini-estúdio com equipamentos de gravação digital e instrumentos (todos de minha propriedade, com exceção de um aparelho de som, cedido pela escola, e de um teclado e uma estante de microfone, cedidos por Márcia Silvia).

Uma das estratégias que propus no curso foi o uso de um blog,[4] onde coloquei o conteúdo de todas as aulas, fotos, arquivos de áudio que produzíamos e meu próprio registro como docente. Tudo aberto para a consulta dos estudantes e do público em geral. Como o tempo de encontro na escola era reduzido, o espaço on-line acabou servindo como extensão das aulas e canal de comunicação com os estudantes. Além isso, usávamos com frequência o e-mail, para distribuir avisos e conversar sobre nosso percurso. Daí, aumentou meu interesse pelo uso dos ambientes de aprendizagem on-line. Consequentemente, navegando na internet, encontrei a teoria da Paregogia e fiquei muito interessado, porque ela se preocupa fundamentalmente com a aprendizagem nos ambientes virtuais ou on-line (mas não fica restrita a eles). As questões que os pesquisadores desta teoria traziam me pareciam muito interessantes, todas elas muito interligadas com tantas coisas que eu ouvi, senti e vivi, trabalhando com tecnologia. As vezes, a internet era o monstro que abria as portas de um inferno de conhecimento. As vezes, era a santa que nos abriu os portões da onissapiência. Ao invés de jogar o cara ou coroa, continuei buscando a integração, o caminho de **ir com** a tecnologia. Ouvi muito a seguinte conversa: “ah, eu preciso sentir o livro. Essa coisa de ler no *tablet*, não consigo”. Ou: “Olha, não tem jeito! A educação de verdade só presencial, pra sentir a pessoa, o cheiro”. E veio a pergunta: será que na tecnologia também não há um sentir? Por isso, pensando nesta dimensão do **ir com**, durante o projeto no Levy, o Aikido funcionou para mim como um guia que fornecia caminhos valiosos para pensar a educação como fluxo. O Aikido mostrou-me que, às vezes, tocamos o outro e mesmo assim não o sentimos, porque nosso corpo está preocupado, tensionado, afogado no medo. Assim como me parece que, numa conversa de Whatsapp, pode haver um sentir, pode haver um tombamento. As vezes o outro está na tela, as vezes está no abraço. E, às vezes, o abraço está lá, mas o outro não está no abraço. Em todas estas experiências há contato, e se há contato, pode haver um sentir. Durante muitos momentos de conflito na escola, usei o modo *aiki* de pensar, para aproveitar os fluxos de energia dos acontecimentos e usá-los para que uma forma

[4] Informações sobre o projeto: NOGUEIRA FILHO, Saint-clair Rodrigues. **Projeto de Educação Musical EE Alberto Levy**. 2011. Disponível em: <https://producaolevy.wordpress.com/>. Acesso em: 12 mar. 2013.

harmoniosa de ser e estar fluísse. Tudo isso resultou no meu TCC,[5] um relato desta experiência que traz as linhas da tecnologia, da escola e do Aikido, formando uma malha de pistas.

A partir desta primeira experiência, percebi que integrar os caminhos da Paregogia e do Aikido fazia sentido. E que esse seria o caminho do mestrado, com o tempero de outros autores que me pareciam **ir com** a experiência daquilo que me acontece, continuamente, no caminho de pesquisa. Inspirado pela Paregogia, o mestrado tornou-se metamestrado, que é a experiência espiralando-se para incluir tudo ao redor e levar a cabo um exercício de integração, como metodologia que pensa o caminho ao estar no caminho. No final deste texto, não finalizo. Reintroduzo, no fluxo, pistas sobre o que sinto como educação, na vasta e seguramente inconclusa atmosfera onde orbita uma constelação de sonhos, desejos e traquinagens. E também no final do texto, trago o reobjetivo depois de ter trilhado o caminho, porque o objetivo que vem antes é o objetivo antes do caminho, e o caminho só se torna conhecido quando trilhado (assim como o mapa não é o território).

No sentir do contato com o mestrado, que é o contato com tudo que me acontece, espirala-se um fluir que é a pesquisa, como processo contínuo de achar as dimensões onde o movimento é possível. Neste sentido, a ordem angustiante de se sentir estagnado é fundamental. Porque, neste fluxo de mobilidade e imobilidade, o sentido da pesquisa é construído como uma abertura contínua da janela do visível. E aí a questão não é o que vemos ou deixamos de ver, ou se vemos muito ou pouco, mas a pesquisa do ato de ver, regada com a máxima integridade de um sentir que floresce em quietude, mas em movimento. O **fluir com** o caminho do outro é o nosso. E o nosso, do outro. Demarcar o que há de um no outro, não interessa. Interessa é que há. Em fluxo.

2 A Paregogia

2.1 Como surgiu a teoria

A Paregogia tem como foco (não o único) as iniciativas de ensino e aprendizagem que acontecem nos ambientes virtuais on-line, vistos como espaços que ampliam as possibilidades

---

[5] Disponível no meu website: <http://kezo.mus.br/textos/>.

educacionais ao longo da extensão de uma polarização[6] entre o modelo presencial (ou tradicional) e o não presencial. Não se trata de depreciar a educação presencial ou propor sua substituição por outros modelos, mas de ponderar que a tecnologia fertiliza novas pesquisas em educação, e, por tabela, novas formas de lidar com a aprendizagem.[7] Na Paregogia, a escola (e as instituições tradicionais como um todo) é vista como um território a ser expandido, ao dialogar com um amplo espectro de possibilidades abertas pela tecnologia.[8] Teoricamente, segundo seus autores, a Paregogia pode ser aplicada e/ou adaptada aos mais diversos contextos educacionais, não apenas nos ambientes on-line. Na sua origem, ela foi articulada como uma expansão da pedagogia, que não é considerada por seus autores como "[...] suficiente no contexto da aprendizagem por pares" (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 1, tradução nossa), por centralizar em demasia suas atenções no papel do professor. Sendo assim, a Paregogia não nega a pedagogia, mas utiliza seus referenciais teóricos como pontos de partida para propor outras possibilidades de pesquisa, onde o estudante tem um papel ativo na construção dos ambientes onde aprende. Por isso, o conceito de recurso educacional aberto (REA)[9] é fundamental, por que o termo "aberto" usado na sigla REA está especificamente relacionado com a flexibilidade de reutilizar, revisar, remixar e redistribuir conteúdo.[10] O que não implica que as investigações da Paregogia estejam limitadas aos REA. Por exemplo, no manual de Paregogia, podemos notar discussões acerca dos MOOC, ou *Massive Open Online Course*, cursos on-line oferecidos para um grande público, por instituições de ensino ou

---

[6] "Quando se refere à educação presencial, semipresencial e a distância, deve-se ter em mente que o polo emissor expandiu e o que antes era feito apenas pelas instituições educacionais, agora pode ser feito por qualquer pessoa." (BRAGA, 2012, p. 18)

[7] "Você precisa se apropriar do seu próprio aprendizado tão cedo quanto puder, e perceber que com bibliotecas e a internet (nós veremos por quanto tempo estarão abertas) você pode ensinar a si mesmo ou achar pares para estudar quase tudo que você pode aprender na escola da idade zero até 22 anos." (CORNELI; DANOFF, 2012, p. 23, tradução nossa)

[8] "De fato, os humanos sempre aprenderam uns com os outros. Mas, por um bom tempo – até o advento da internet e do largo acesso aos meios de comunicação digitais – as escolas tiveram um monopólio efetivo do negócio do ensino. Agora, com o acesso a recursos educacionais abertos e a plataformas de comunicação gratuitas ou economicamente acessíveis, grupos de pessoas podem aprender juntos, tanto fora como dentro de instituições formais." (RHEINGOLD et al., 2014, p. 7, tradução nossa).

[9] Termo cunhado no Fórum de 2002 da UNESCO sobre Softwares Didáticos Abertos: "Os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições". (UNESCO, 2012, p. 1)

[10] "O termo 'aberto' concede ao usuário, por meio de uma licença, a permissão para executar quatro ações (4Rs): Reutilizar: o direito de utilizar o conteúdo em sua forma original ou modificada (por exemplo, fazer uma cópia do conteúdo). Revisar: o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outro idioma). Remixar: o direito de combinar o conteúdo original ou revisado com outro conteúdo para criar algo novo. Redistribuir: o direito de compartilhar cópias do conteúdo original, as revisões ou as 'misturas' com outros (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um colega)." (BARBOSA; ARIMOTO, 2013, p. 19)

outros portais (no Brasil, por exemplo, temos as universidades públicas UNESP e USP, além de portais como o Veduca, que disponibilizam um grande número de cursos on-line).

> Importante também é lembrar que um MOOC não é sinônimo de recurso educacional aberto (REA). Um curso oferecido como MOOC pode ser um REA se esse curso e todo seu material estiverem licenciados com uma licença de uso livre, do tipo *Creative Commons*, ou com uma permissão expressa do autor que permita o seu uso livre, a sua redistribuição, muitas vezes a sua adaptação, entre outras liberdades. Caso contrário, será um curso aberto e gratuito oferecido na internet, mas não necessariamente um REA. (SANTOS, 2013, p. 53)

Também é razoável dizer, por exemplo, que a Paregogia pode ser aplicada em múltiplos contextos de EAD (apesar deste termo não aparecer no manual da teoria), aqui entendida como a “[...] modalidade educacional em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e, em bom número de casos, exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar, na mesma hora” (ABED – ASSOCIAĊÃO BRASILEIRA DE EDUCAĊÃO A DISTÂNCIA, 2013, p. 15).[11] Segundo o manual de Paregogia, “Os princípios da paregogia são uma interface não linear que podemos conectar em qualquer lugar e adaptar, quando apropriado” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 131, tradução nossa). Ou seja, a Paregogia é uma teoria inclusiva e responsiva, aberta a diversas aplicações e aos pesquisadores que a ela se conectarem, através de vários canais, como o Google Docs ou o Youtube.

Historicamente, primeiro surgiu o termo *paragogy*, cunhado pelos pesquisadores Joe Corneli[12] e Charles Danoff,[13] aqui traduzido como paragogia (assim como *pedagogy* é traduzido como pedagogia). Precisamente na seção *resources* [recursos] da página principal do site paragogy.net[14] são listados cinco artigos[15] através dos quais podemos traçar a cronologia do termo *paragogy*. Neste momento, irei explicitar como *paragogy* [paragogia] se

---

[11] Historicamente, a EAD é anterior ao aparecimento da informática. Mas ela incorpora os múltiplos recursos tecnológicos disponíveis atualmente, muitas vezes em conjunto com outros recursos, como material impresso ou encontros presenciais (o que caracteriza o modelo semipresencial): “De fato e com registro, a EaD foi iniciada [no Brasil] somente com a instalação, em 1904, das Escolas Internacionais (empresa americana especializada nos setores de comércio e serviços, que utilizava o ensino por correspondência)”. (SILVA, 2012, p. 43) Para uma contextualização histórica mais ampla, Cf. SILVA, 2012, p. 41.

[12] Disponível em: <http://metameso.org/~joe/>.

[13] Disponível em: <http://danoff.org>.

[14] Disponível em: <http://paragogy.net/Main_Page>.

[15] Assim listados (referências completas, no final deste trabalho): First paper: *Paragogy: Synergizing individual and institutional learning*; Second paper: *Paragogy*; Third paper: *Personalised Peer-Supported Learning: The Peer-to-Peer Learning Environment (P2PLE)*; Fourth paper: *Paragogical Praxis;* Fifth paper: *Roadmaps in Peer Learning*.

tornou *peeragogy* [paregogia], e de como estes dois termos, na verdade, são tratados como sinônimos.

No primeiro artigo de janeiro de 2011, Corneli e Danoff descrevem o surgimento da teoria, desenvolvida no contexto de dois cursos on-line chamados "DIY *Math*" e "*Collaborative Lesson Planning*", realizados na Universidade *Peer 2 Peer* (P2PU), no outono de 2010 (CORNELI; DANOFF, 2011a). A partir da análise destes cursos, os dois pesquisadores chegaram a "[...] um esboço de um esquema analítico que se aplica ao ensino-aprendizagem-entre-iguais, entre pares ou baseado nos pares" (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 2, tradução nossa). Por isso, Corneli sugeriu que "[...] o conceito de pedagogia não é suficiente no contexto da aprendizagem por pares. Ele, então, introduziu o termo mais etimologicamente apropriado,[16] paragogia" (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 2, tradução nossa). Corneli e Danoff usaram o termo paragogia para caracterizar o estudo crítico e prático da aprendizagem por pares, com um alto grau de interdisciplinaridade e o objetivo de "[...] desenvolver um conjunto de boas práticas da aprendizagem por pares, adequadas para uso por qualquer um que esteja envolvido (aprendizes individuais, organizadores, administradores)" (CORNELI; DANOFF, 2011b, p. 2, tradução nossa).

> Nossa tese básica é que a tecnologia on-line atingiu um ponto onde construir ricos ambientes de aprendizagem on-line está de fato se tornando factível. Entretanto, uma variedade de desafios econômicos e sociais aparecem. Poderia tal meio ser realmente produzido por voluntários e doado de graça (como o Wikipedia)? Ou viria como um modelo de negócio implicado (como o Google)? Mais amplamente, será a produção por pares de ambientes de aprendizagem compatível com a sociedade contemporânea, educacional? (CORNELI, 2012, p. 2, tradução nossa)

Esta última citação é do quarto artigo, datado de dezembro de 2011, onde aparece, pela última vez, a teoria como "paragogia". No quinto e último artigo, publicado em 2012, o termo *paragogy* some e dá lugar ao termo *peeragogy*. O motivo para tal mudança podemos descobrir em um artigo de Howard Rheingold,[17] publicado em janeiro de 2012:

> Eu descobri, através de um coaprendiz, a 'paragogia' – a teoria nascente da pedagogia por pares. O coaprendiz, Charles Danoff, escreveu um artigo sobre isso com Joseph Corneli: *Paragogy: synthesizing individual and organizational learning*.

---

[16] "A palavra 'paragogia' significa 'produção', em grego. Nós estamos particularmente interessados em como a poderosa mistura entre aprendizagem por pares e trabalho colaborativo direciona o desenvolvimento de softwares abertos e ajuda a construir recursos como a Wikipedia." (RHEINGOLD et al., 2014, p. 25, tradução nossa)

[17] Disponível em: <http://rheingold.com/>.

> Pesquisar pela palavra 'paragogia' revela algumas fontes – não o suficiente para uma pesquisa rápida. O campo está apenas começando a crescer. Fui convidado para ministrar o 2011 *Regente Lecture*, na Universidade da Califórnia, Berkeley. Eu tenho a intenção de expandir o universo da paragogia, instigando um guia criado por pares para a pura aprendizagem por pares. Estou intitulando-o 'Paregogia' [*peeragogy*]. Enquanto 'paragogia' é mais etimologicamente correto, 'paregogia' é autoexplicativo. (RHEINGOLD, 2012, p. 3, tradução nossa)

Este é o momento[18] em que *paragogy* se transforma em *peeragogy*, através do redirecionamento etimológico proposto por Rheingold (2012), que deixa explícito o foco da nova teoria, ou seja, a aprendizagem por pares [*peers*].

Devo pontuar que, ao contrário de *paragogy*, a tradução de *peeragogy* para o português não foi tão óbvia. Explico. A primeira pista que encontrei sobre uma possível tradução para o português de *peeragogy* foi no site paragogy.net, onde há uma seção chamada *translation teams* [equipes de tradução]. Lá, um link para materiais em português abre uma página onde lemos *peeragogy* traduzido como *peeragogia* (a autoria é atribuída ao *The Peeragogy Team)*. Ou seja, o termo *peer* [par] foi mantido e traduziu-se apenas *gogy* [gogia]. Se traduzirmos literalmente *peer*, teremos *peeragogy* como "pargogia". Para checar se havia precedentes desta tradução, ao pesquisar[19] "pargogia", obtive três páginas de resultados no Google, sem ocorrências de qualquer tipo relacionadas ao termo *peeragogy*. Mas, ao pesquisar por paregogia (colocando a palavra par no plural e omitindo o s) surgiu um resultado em português, mais precisamente em um artigo na Revista da Sociedade Brasileira de Computação, onde Andreia Inamorato dos Santos escreve:

> Essa nova pedagogia, sustentada pela rede de pessoas na web, até ganhou um nome em inglês, *peeragogy* (PURSER et al., 2013)[20], que remete à pedagogia baseada em *peers*, ou seja nos pares. Em português, poderíamos, de forma tentativa, traduzir como paregogia [...] O fato é que, quando aplicada para fins de educação profissional continuada, essa nova prática pedagógica tem o poder de despertar indivíduos para caminhos antes não contemplados. (SANTOS, 2013, p. 56)

Assim, adotei a tradução de *peeragogy* como paregogia, por haver este precedente. A palavra paragogia [*paragogy*] foi substituída por paregogia [*peeragogy*], mas "No fim, as

---

[18] A segunda versão do manual de Paregogia, publicada em 2014, confirma o artigo de Rheingold: "O projeto paregogia começou por volta da data em que a palestra de Howard Rheingold (Mídia social e aprendizagem por pares: da pedagogia mediada para a paregogia) foi dada na UC Berkeley, em 23 de janeiro de 2012". (RHEINGOLD et al., 2014, p. 249, tradução nossa).

[19] Em 23 de junho de 2014.

[20] Fonte citada pela autora: Purse, E., Towndrow, A. e Aranguiz, A. (2013) *Realising the Potential of Peer-to-Peer Learning: Taming a MOOC with Social Media*. In: E-learning papers, 33.

duas palavras são na verdade sinônimos. Se você quiser entrar no modo teórico, pode pronunciar paragogia. Se você quiser um modo mais pé no chão, fique com paregogia" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 25, tradução nossa).

Junto com esta mudança, há também o delineamento da Paregogia como projeto coletivo e colaborativo,[21] cujo objetivo "[...] foi instigado por Howard Rheingold, adaptando o trabalho de Corneli e Danoff na paregogia para construir um guia DIY (*do-it-yourself* [faça você mesmo]) da aprendizagem por pares [...]" (CORNELI et al., 2013, p. 2, tradução nossa), reunindo pesquisadores de vários lugares do mundo. Este guia tomou a forma de livro, o manual de Paregogia, cuja realização é assim descrita:

> Nós utilizamos uma variedade de tecnologias para escrever o livro: reuniões ao vivo e uma burocracia flexível de times e líderes de times para diferentes subprojetos. Nós escolhemos usar a licença *Creative Commons Zero Public Domain Dedication* para todo o nosso trabalho, para maximizar seu potencial de reuso. Colaboradores submeteram textos, imagens e vídeos, e além de nosso guia, nós preparamos várias apresentações externas e publicações. Nós usamos uma mistura de contribuições síncronas e assíncronas, e todo um conjunto de ferramentas: a classe de mídia social (uma plataforma multipropósito baseada em Drupal 6), Diigo, Google Docs, Google+, Wordpress, LaTeX, Lulu, Twitter, Blackboard Collaborate, Git, Google Hangouts, Mumble e outras. Cada uma dessas ferramentas tem seus prós e contras e se encaixa em um certo propósito – a paregogia não está limitada a ferramentas digitais particulares ou ao mundo digital, absolutamente. (CORNELI et al., 2013, p. 2, tradução nossa)

Além do guia, surgiu o site peeragogy.org[22] (o paragogy.net continua no ar e incorpora a Paregogia), que concentra informações mais atualizadas sobre a teoria e disponibiliza, para *download*, o manual de Paregogia. O site refere-se ao manual como um documento vivo, porque está em constante mudança através da colaboração de pesquisadores. Na página *join* [faça parte], o texto diz: "Nós criamos esta página porque você pode estar interessado em melhorar este livro ou aprofundar o projeto de outras formas. Assim, nós ficaremos felizes em tê-lo a bordo".[23] Há uma lista de 10 sites considerados importantes para os pares que quiserem contribuir com o projeto.[24]

Assim, a Paregogia aborda questões que envolvem a aprendizagem por pares, cuja

---

[21] "Nós estamos trabalhando juntos em uma comunidade aberta on-line, desde janeiro de 2012." (CORNELI, et al., 2013, p. 1, tradução nossa)

[22] Disponível em: <http://peeragogy.org/>.

[23] Disponível em: <http://peeragogy.org/how-to-get-involved/>.

[24] Como apêndice, consulta em 24 de junho de 2014.

definição adotada por Corneli e Danoff, no início de suas pesquisas, foi a seguinte:[25] "Aprendizagem por pares é uma prática educacional na qual estudantes interagem com outros estudantes para atingir objetivos educacionais" (CORNELI; DANOFF, 2011b, p. 1, tradução nossa). Trata-se de aprender **com** o outro, presumindo que isto pode acontecer sem que os atores tradicionais da cena educacional estejam incorporados, principalmente o professor e a instituição de ensino. Se, como propõe a Paregogia, expandirmos esta cena, o que acontece? Rheingold pontua que: "O teste definitivo da aprendizagem por pares é organizar um curso sem a direção de um instrutor" (2012, p. 2, tradução nossa). Ou seja, entre outras coisas, este teste é o de manter o fluxo de aprendizagem com o mínimo de influência institucional e com um saudável grau de motivação e integração colaborativa. Por isso, Corneli e Danoff perguntam:

> O que há em aprender como fazer seu skate flutuar no ar por uma fração de segundo que vai motivar um adolescente a investir horas do seu tempo estudando a mecânica da manobra, sem ao menos mencionar a dor física que acompanha uma queda? Especialmente se este mesmo estudante não pode prestar a atenção, por mais de dois minutos de cada vez, durante a aula de química. E passa menos tempo que isso tentando fazer suas tarefas de casa, antes de desistir? (CORNELI; DANOFF, 2012, p. 5, tradução nossa)

2.2 Os princípios, padrões e antipradrões da Paregogia

A Paregogia, através da integração interdisciplinar, vai dialogar com outras teorias e com outros autores, que não são necessariamente da área educacional e/ou tecnológica. Construídos a partir deste diálogo, na origem da paragogia, estão cinco princípios que pontuam importantes fundamentos teóricos. No manual de Paregogia, a obra mais significativa da teoria, os princípios estão presentes, entretanto a ênfase maior será dada aos padrões e antipadrões, que também são fruto de uma síntese interdisciplinar, mas possuem objetivos mais voltados para a prática. Os três (princípios, padrões e antipadrões) são importantes eixos da Paregogia.

Historicamente, os cinco princípios sofrem mudanças, desde sua aparição nos textos iniciais da paragogia até seu formato final, no manual de Paregogia. Em 2011, eles aparecem pela primeira vez: "Contexto como um centro descentralizado; meta-aprendizagem como uma

---

[25] Retirada da obra citada pelos autores: O'DONNEL, A. M.; KING, A. **Cognitive perspectives on peer learning**. New York, Routledge, 1999.

fonte de conhecimento; pares são iguais, mas diferentes; a aprendizagem é distribuída e não linear; realize o sonho, então acorde!" (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 3, tradução nossa). Na base dos princípios paragógicos estão os cinco princípios da andragogia, de Malcolm Knowles:

> (1) que aprendizes adultos são autodirecionados; (2) que eles trazem a riqueza da experiência para o cenário educacional; (3) que eles entram no cenário educacional prontos para aprender; (4) que sua aprendizagem é centrada em problemas; e (5) que eles são mais motivados por fatores internos. (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 3, tradução nossa)

Um artigo de Laurie Blondy é citado pelos autores, porque traz uma análise dos cinco princípios da andragogia, no contexto dos ambientes de aprendizagem on-line.[26] No que diz respeito à paragogia, Corneli e Danoff afirmam:

> Cada um destes princípios [da paragogia] adapta um dos cinco princípios de Knowles ao contexto baseados em pares, amiúde virando o original em noventa graus. Isto não é porque particularmente discordamos de Knowles sobre como ensinar, mas porque a paragogia lida com um desafio bem diferente, de analisar e cocriar o ambiente educacional como um todo. (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 3, tradução nossa)

A seguir, dois exemplos de como Corneli e Danoff relacionam a andragogia e a Paregogia:

> Por exemplo, a condição inicial mais importante da andragogia parece ser a de que *um educador adulto* ou *facilitador* é parte do cenário. Em um cenário baseado em pares, este pode não ser o caso: nós podemos facilmente achar exemplos de ambientes de aprendizagem onde não há 'professor' na 'sala de aula'. Onde, por exemplo, a tarefa de facilitador é compartilhada entre todos os participantes ou até codificada nos materiais ou tecnologias de suporte. Não que um caminho seja mais desejável do que outro: nós simplesmente queremos enfatizar o fato de que os aspectos mais básicos de um dado ambiente de aprendizagem vão influenciar todo o resto. (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 4, tradução nossa)

> O primeiro princípio paregógico diz que, ao invés de focar em como os aprendizes se vêm (por exemplo, como 'autodirigidos' ou 'dependentes' ou qualquer outra

---

[26] "Muitos educadores em vários cenários utilizam as hipóteses da andragogia nos seus esforços educacionais, seja totalmente ou em parte (BURGE, 1988; LIEB, 1991). Educadores da aprendizagem on-line não são exceção. As demandas do ambiente de aprendizagem on-line requerem que os educadores estejam preparados para facilitar cursos de formas bem diferentes do cenário face a face da sala de aula (PALLOFF; PRATT, 1999). Muitos educadores utilizam hipóteses andragógicas, para discutir estas demandas únicas (BURGE, 1988)." (BLONDY, 2002, p. 116, tradução nossa)

> coisa), nós deveríamos estar perguntando como o contexto de aprendizagem dá forma ao que os aprendizes podem fazer na realidade. Note que isto inclui procurar meios onde aprendizes podem contribuir para reformar o contexto de aprendizagem. Ao invés de simplesmente dizer 'aquele e aquele outro não possuem o entendimento necessário sobre aprendizagem, então preciso ajudá-los', um paragogo também procuraria por características contextuais do ambiente de aprendizagem que estão 'bloqueando' a aprendizagem autodirigida. O que pode incluir aspectos que bloqueiam a habilidade dos aprendizes de fazer ajustes, no ambiente, a seu favor, ou que limitam sua habilidade de pedir ajuda. (CORNELI; DANOFF, 2011a, p. 5, tradução nossa)

Nota-se que os princípios da andragogia são trazidos para o contexto da aprendizagem por pares e dão origem aos princípios da Paregogia.

Portanto, seguindo na análise dos princípios da paragogia, notamos que, do primeiro artigo de Corneli e Danoff (da lista de cinco artigos, citada anteriormente) para o segundo há um mudança no texto do terceiro princípio, que se torna: "Pares fornecem *feedback*, que de outro modo não existiria" (CORNELI; DANOFF, 2011b, p. 3, tradução nossa). Em outro artigo, há outra mudança, quando Corneli e Mikroyannidis reformulam os princípios "[...] em termos ativos, observando quais mudanças acontecem na aprendizagem por pares" (CORNELI; MIKROYANNIDIS, 2012, p. 19, tradução nossa):

Tabela 1 – Princípios da Paragogia como agentes ativos

1. Mudando a natureza do espaço	Mudando o contexto como um centro descentralizado.
2. Mudando o que sei sobre mim mesmo	Meta-aprendizagem como uma fonte de conhecimento.
3. Mudando a minha perspectiva	Pares fornecem *feedback* que de outro modo não existiria.
4. Mudando o conteúdo ou conectividade	A aprendizagem é distribuída e não linear.
5. Mudando objetivos	Realize o sonho, então acorde!

Fonte: Corneli; Mikroyannidis (2012, p. 19-20, tradução nossa).

Em outro artigo, do final de 2011, Corneli segue fazendo alterações, desta vez sublinhando que o agente ativo está incorporado no interagir. É através dele que os princípios se direcionam para a prática:

Tabela 2 – Princípios da Paragogia como agentes ativos via interação

1. Mudando o contexto como um centro descentralizado	Nós interagimos mudando o espaço.
2. Meta-aprendizagem como uma fonte de conhecimento	Nós interagimos mudando o que sabemos sobre nós mesmos.
3. Pares fornecem feedback que de outro modo não existiria	Nós interagimos mudando a nossa perspectiva sobre as coisas.
4. A aprendizagem é distribuída e não linear	Nós interagimos mudando a forma como as coisas se conectam.
5. Realize o sonho, então acorde!	Nós interagimos mudando nossos objetivos.

Fonte: Corneli (2012, p. 4, tradução nossa).

Posteriormente, o manual de Paregogia cita que "[...] a paregogia começou com a sugestão de conjunto de princípios que descrevem a aprendizagem por pares produzida por pares" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 27, tradução nossa). Finalmente, os princípios são descritos "[...] como um conjunto de dimensões que descrevem possíveis mudanças que podem acontecer na aprendizagem produzida por pares" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 25, tradução nossa):

Tabela 3 – Princípios da paragogia no manual de paregogia

1. Mudando o contexto como um centro descentralizado	Mudando a natureza do espaço.
2. Meta-aprendizagem é uma fonte de conhecimento	Mudando o que sei sobre mim mesmo.
3. Pares fornecem feedback que de outro modo não existiria	Mudando minha perspectiva.
4. A aprendizagem é distribuída e não linear	Mudando o conteúdo ou a conectividade.
5. Realize o sonho se puder, então acorde!	Mudando objetivos.

Fonte: Rheingold et al. (2014, p. 24-25, tradução nossa).

Se os princípios da Paregogia surgiram para fundamentar a teoria, os padrões e antipadrões estão relacionados à prática, como podemos ler no primeiro parágrafo da parte IV do manual, intitulada "Paregogia na prática":

> Embora uma fundamentação em teoria da aprendizagem ajude a formar projetos de aprendizagem por pares, a paregogia, no seu âmago, ganha vida na prática aplicada. Mesmo antes de formar um grupo para o seu projeto de aprendizagem por pares, você vai querer dar uma olhada nos padrões que colecionamos aqui. (RHEINGOLD et al., 2014, p. 65, tradução nossa)

O pensamento sobre padrões, na Paregogia, veio do trabalho do arquiteto e urbanista Christopher Alexander, cuja preocupação fundamental é com uma tendência da arquitetura moderna, que cria estruturas carentes de humanidade:

> Muitos arquitetos reivindicam que em arquitetura não há algo como a verdade; isto porque todos querem fazer suas coisas estúpidas e esquecê-las. Então, a depender de com quem você fale, você pode ouvir que estas coisas que Alexander tem descoberto não fazem sentido. Não há nada de objetividade sobre qualidade ou vida, e assim por diante. Mas estou aqui hoje, e eles não, portanto, estou dizendo que há objetividade. Eles estão simplesmente enganados. Vamos supor que tenhamos uma calçada em um pedaço de rua, e outra calçada em outro pedaço de rua. Nós estamos tentado concluir sobre qual tem mais vida, qual delas é uma estrutura mais viva. (ALEXANDER, 1996, p. 8, tradução nossa)

A busca por uma perspectiva mais humana levou as preocupações de Alexander a transcenderem o campo da arquitetura e a influenciarem, por exemplo, a indústria de softwares.[27] Mas no caso da Paregogia, o uso de padrões não vai tanto pelo caminho de "dar vida", mas de propor a estratégia de repetir "[...] processos e interações que adiantem a missão da aprendizagem. Ocorrências frequentes não desejáveis são chamadas de antipadrões" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 65, tradução nossa). Portanto, o aspecto da teoria de Alexander mais importante para a Paregogia é o seguinte:

> Cada padrão descreve um problema que ocorre repetidamente no nosso ambiente, e então descreve o âmago da solução para aquele problema, de uma forma que você pode usar esta solução um milhão de vezes, sem nunca fazê-lo da mesma forma, duas vezes. (ALEXANDER apud RHEINGOLD et al., 2014, p. 65, tradução nossa)

---

[27] Jim Coplien, cientista da computação, ao introduzir uma palestra de Alexander: "A comunidade de software abraçou a visão de padrão por sua relevância em problemas que têm longamente atormentado o desenho de softwares, em particular, os orientados a objetos. O foco nos objetos fez com que perdêssemos a perspectiva sistêmica. Preocupações com o método de design fez com que perdêssemos a perspectiva humana. Os curiosos paralelos entre o mundo das construções de Alexander e o nosso mundo da construção de softwares ajudou as ideias a se enraizarem e prosperarem nas bases das comunidades de programação, mundo afora. A disciplina de padrões tornou-se uma das mais amplamente aplicadas e importantes ideias da década passada, na arquitetura e no desenho de software". (ALEXANDER, 1996, p. 1, tradução nossa)

O manual de Paregogia então descreve padrões e antipadrões coletados pelos pesquisadores, como esquemas que podem ser aplicados "[...] a problemas similares, mas que podem ser metaforicamente resolvidos de diferente maneiras, às vezes no mundo real ou em eventos face a face, e outras vezes, no espaço digital" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 65, tradução nossa). Aqui é fundamental notar que a Paregogia não se limita a tratar apenas dos ambientes virtuais e reforça seu caráter de teoria transdisciplinar, cuja aplicação se dá no fluxo do que acontece no interagir:

Tabela 4 – Padrões e antipadrões da Paregogia

Padrão	Descrição
Embalagem	Aparência do *front end* para os participantes. Consolidar e sumarizar.
Discernindo um padrão	Achou um padrão? Dê um título a ele e registre um exemplo.
Sondagem de ideias	Incentive o *brainstorming*, a coleta de ideias, questões e soluções.
Criando um guia	Visões gerais expõem a superfície. Coletando conteúdos e histórias.
Novato	Cria um guia para a "mente do principiante" e ajuda a evitar a necessidade de introduzir novos membros em cada "reunião".
Mapa	Planos para trabalhos futuros, direcionamentos para uma meta, dinâmica.
Papeis	Especialize e misture. Jogue com os pontos fortes e as habilidades dos participantes.
Foco do projeto	Momento lâmpada: a maioria dos projetos específicos envolve aprendizagem!
Capacidade de carga	Saiba seus limites, ache formas de envolver outras pessoas.
Batimentos	O "coração" do grupo mantém a energia fluindo.
Moderação	Quando líderes recuam, dinâmicas podem evoluir; o moderador serve como advogado e editor.
Usar ou fazer	Redefinindo, ajustando ou criando do zero?
Antipadrões	Descrição
Isolamento	Uma fábula de silos, buracos e não-foi-inventado-aqui.
Pensamento mágico	"Uma reunião (não) vai mudar tudo!"
Confuso com os observadores	O que acontece quando a adesão tem baixo custo e a realização tem baixos benefícios.

Equivocado sobre poder	A carga de trabalho quase nunca é uniformemente distribuída.
Contemplar o umbigo	“Eu tive essa ideia realmente fantástica...”
Estagnação	Qual o comando por trás dos projetos colaborativos *opensource*? (Porque convenhamos, nem sempre funciona).
Preso no nível dos laços fracos	Podemos aprofundar a conexão?

Fonte: Rheingold et al. (2014, p. 65-68, tradução nossa).

Para finalizar, o manual diz que os padrões podem ser combinados em casos de uso, que são desenhos mais amplos que combinam padrões, ações e sínteses:

> Um caso de uso descreve alguém (ou alguma coisa) que usa um dado sistema ou ferramenta para atingir uma meta. Um caso de uso pode incluir um título, um sumário do problema, um ator e um cenário de sucesso. Recursos adicionais podem ser incluídos, como interações alternativas ou escolhas que levam a uma variação no resultado. O caso de uso considera um personagem dado (um papel característico) em uma dada situação e mostra como este trabalha em um projeto/problema e como seu processo de trabalho é resolvido em uma solução ou soluções [...] Resumindo, casos de uso são como padrões de desenho, que podem estar presentes em formas escondidas ou explícitas. (RHEINGOLD et al., 2014, p. 68, tradução nossa)

Através dos casos de uso, pode-se chegar a uma linguagem de padrões a ser usada em projetos onde “[...] é importante deixar claro que todos não farão as coisas da mesma maneira” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 69). Esta combinação de padrões e suas conexões podem ser vistas no diagrama a seguir, reproduzido e traduzido do manual, “[...] onde foi dada a posição central ao padrão *mapa*, mas outros projetos de aprendizagem por pares vão seguir outros planos específicos e detalhados” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 69). Neste diagrama, além dos padrões, há uma síntese da heurística de resolução de problemas de Minsky[28] (RHEINGOLD et al., 2014).

---

[28] “**Se um problema parece familiar**, tente pensar por analogia. Se você resolveu um similar a esse no passado, e pode se adaptar às diferenças, você pode ser capaz de reusar aquela solução. **Se o problema ainda parece muito difícil**, o divida em várias partes. Cada diferença que você reconhecer pode sugerir uma solução para um subproblema. **Se o problema não parece familiar**, mude a forma como você o descreve. Ache uma descrição diferente que sublinhe informação mais relevante. **Se muitas ideias surgirem**, então foque em um exemplo mais específico – mas se você tiver ideias suficientes, faça a descrição ser mais geral. **Se um problema é muito complexo**, crie uma versão mais simples dele. Resolver uma instância mais simples pode sugerir uma forma de resolver o problema original. **Reflexão.** Perguntar o que faz um problema parecer difícil pode sugerir outra abordagem – ou uma melhor forma de usar o seu tempo. **Representação.** Quando suas ideias parecem inadequadas, lembre-se de alguém mais *expert* no assunto, e imagine o que essa pessoa faria. **Resignação.** Quando você estiver empacado, pare o que estiver fazendo agora e deixe o resto de sua mente achar alternativas.

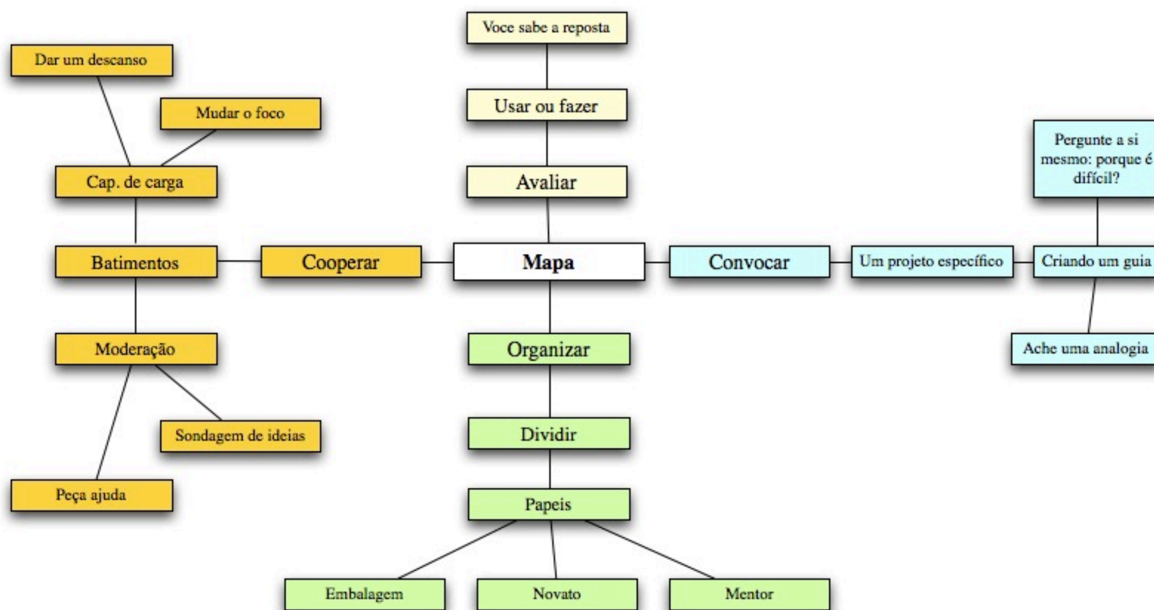


Figura 1 – Caso de uso do padrão mapa, em diagrama. Fonte: Rheingold et al. (2014, p. 69, tradução nossa).

3 O Aikido

3.1 Como surgiu o Aikido

Para entender como o Aikido e outras artes marciais japonesas surgiram, precisamos destacar a figura do samurai, historicamente crucial na tradição marcial japonesa. Sua etimologia "[...] deriva do verbo *saburau*, que significa servir, seguir o senhor ou acompanhar um superior para servi-lo" (YAMASHIRO, 1982, p. 29). O samurai, cujo nome aparece pela primeira vez por volta do ano de 720, teve um papel central na manutenção do regime feudal japonês (YAMASHIRO, 1982), e por isso gradativamente configurou-se como uma classe militar, crucial na formação do regime militar denominado *Bakufu*.[29] Neste regime, ganha vida um código moral consuetudinário chamado *Bushido* (*bushi* [samurai] e *do* [caminho]), ou seja, caminho do samurai (ou do guerreiro). Yamashiro afirma que não há como

---

Saber como: a melhor forma de resolver um problema é já saber como resolvê-lo – se você puder recobrar aquele conhecimento. **Se nenhum destes métodos funcionar**, você pode pedir ajuda a outra pessoa". (MINSKY, 2008, p. 3, tradução nossa, grifo original).

[29] "Governo militar hereditário, sui generis, tipicamente nipônico, caracteriza a época feudal do Japão. Temos três *shogunatos* na história: de Kamamura (dos Minamoto, logo dominado pelos regentes Hojo), de Muromachi (dos Ashikaga) e de Edo (dos Tokugawa)". (YAMASHIRO, 1982, p. 71)

determinar "[...] a data exata do surgimento dos samurais [...] a única coisa que se pode afirmar é que ele se manifesta de forma consciente na época feudal" (YAMASHIRO, 1982, p. 258).

Então, em 1603, após uma série de conflitos sangrentos entre províncias e senhores feudais, o Xogunato Tokugawa marcará o ápice da reunificação feudal do Japão, que se fechará para o Ocidente, sob o domínio político e militar dos samurais. A partir daí, o *bushido* se expandirá e incorporará "[...] ideias tiradas do budismo, confucionismo e shintoísmo [...] enfatizando o desenvolvimento espiritual dos participantes" (LEVINE, 1984, p. 6, tradução nossa), já que haverá um grande período de paz, onde a função militar da classe samurai perde intensidade.

Após este longo período de domínio, a classe samurai desaparecerá na transição entre o Xogunato Tokugawa e a Era Meiji, que marca a abertura do Japão para as tradições ocidentais. O samurai desaparece, mas sua cultura segue inscrita na Restauração Meiji, na medida em que "[...] a elite dirigente do país continua a ser formada em grande parte por elementos da extinta classe samurai" (YAMASHIRO, 1982, p. 226). Yuasa sustenta que, embora muitas artes marciais tivessem sua origem na China ou na Coreia, elas se espalharam a partir do Japão por que "[...] esta situação da classe militar confiscando o poder político por um longo período de tempo não aconteceu na China e na Coreia até o período moderno" (YUASA, 1993, p. 28, tradução nossa). Por isso, "[...] a profundidade da espiritualidade observada no caminho *Bushi* japonês é um produto cultural único nascido da história do Japão" (YUASA, 1993, p. 28, tradução nossa).

No período Meiji, a abertura para o Ocidente fez com que o Japão negasse sua própria cultura,[30] e por isso houve a preocupação de muitos mestres marciais em preservar a cultura *Bushido*, levando em conta o risco do seu desaparecimento. Assim, durante a Era Meiji,

---

[30] Por exemplo, nesta mesma época, o americano Ernest Fenollosa, atuando no Japão, será responsável pela redescoberta da arte japonesa pelos próprios japoneses: "Ainda em 1884, Fenollosa é nomeado para um comitê incumbido de examinar o problema do ensino de arte no Japão. O comitê, em seu relatório, termina por recomendar a restauração do ensino das técnicas tradicionais do uso do pincel e da tinta (*sumi*) nas escolas elementares, com um especial destaque, devido a Fenollosa: a ênfase na composição abstrata das linhas, antes do que na cópia naturalista de modelos. Quando, em 1929, o cineasta Eisenstein, em seu estudo sobre o princípio ideográfico e a 'montagem', se debruçou com admiração sobre as técnicas do ensino do desenho das escolas primárias japonesas [...] muito provavelmente não estava sabendo que a preservação e o novo prestígio dessas técnicas, congenialmente 'cinematográficas' de aprendizado artístico, deviam-se, em grande parte, no próprio Japão, a Fenollosa. 'Um americano, Fenollosa, ensinou-nos a admirar a beleza única de nossa arte', testemunhou o Prof. Yaichi Haga. E o próprio imperador, quando Fenollosa se preparava para retornar à América, em 1889 [...] expressou-lhe: 'O senhor ensinou meu povo a conhecer sua própria arte; ao retornar a seu grande país, incumbo-o de ministrar esse ensinamento a seus concidadãos'". (CAMPOS, Haroldo de. (Org.). *Ideograma*: lógica, poesia, linguagem. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2000)

muitas artes marciais serão apresentadas ao mundo, após romperem uma tradição de prática restrita e reservada a linhagens familiares.[31] Outras artes surgirão de adaptações, com o objetivo de torná-las acessíveis ao público, mediante uma reformulação de técnicas para atenuar graus de letalidade (fundamental no seu uso durante as guerras) e incorporar o desenvolvimento integral do ser humano, como nos conta Levine:

> No Japão, vários mestres lutaram para reviver a antiga ética zen-bushido, criando novas formas que eram não letais em intenção e criadas para fornecer crescimento pessoal e elevação espiritual. Em 1882, Jigoro Kano, um educador proficiente em jiu-jitsu, fundou o primeiro instituto de judô em Tóquio. A mudança do jiu-jitsu para o judô exemplifica, na terminologia e na prática, a transformação autoconsciente das artes marciais de armas letais para ferramentas de autodesenvolvimento. O sufixo *jiu* significa técnica; jiu-jitsu era, então, uma técnica para infligir sérios danos ao oponente. O sufixo *do* significa caminho, derivado do *tao* chinês, e em japonês com conotações relacionadas às perspectivas do taoísmo. Mais precisamente, *do* significa o caminho para a iluminação, a autorrealização e o entendimento. Como concebido por Jigoro Kano, o judô[32] – literalmente, o caminho gentil – adaptou as melhores técnicas do jiu-jitsu, eliminando as nocivas e modificando outras para que pudessem ser praticadas de forma segura. (LEVINE, 1984, p. 6, tradução nossa)

Seguindo a mesma lógica da arte marcial como caminho *do*, o *budo* Aikido nascerá no final de 1940, fruto da pesquisa de um artista marcial chamado Morihei Ueshiba, nascido em 14 de dezembro de 1883, em Tanabe (SAOTOME, 2011). Para entender como o Aikido foi criado, vamos estudar um pouco a trajetória de Morihei.

Segundo sua biografia, em 1901, com 18 anos, Morihei muda-se para Tóquio e começa a trabalhar como comerciante. Logo após, entra em contato com as artes marciais e começa a estudar o *jujustsu* do estilo *kito-ryu*, além do *shinkage-ryu* e do kendo (UESHIBA, 2011). Em 1906, ao voltar para casa, depois de servir o exército por três anos, seu pai constrói um *dojo* e contrata o judoca Kiyoichi Takagi para ensinar-lhe judô, com o objetivo de "[...] oferecer uma válvula de escape para suas energias" (UESHIBA, 2011, p. 77).

Em 1912, Morihei parte com um grupo da província de Wakayama para povoar a ilha

---

[31] "A propósito, este foi o mesmo período onde Yang Lu-Chan ensinou publicamente pela primeira vez o tai chi, em Pequim; até aquele momento, o tai chi tinha sido uma herança secreta cuidadosamente guardada por certas famílias de elite chinesas." (LEVINE, 1984, p. 6, tradução nossa)

[32] "As artes marciais tradicionais do Japão podem ser consideradas importantes tesouros culturais e históricos, mas, depois da Restauração Meiji, em 1868, e da falência da antiga ordem dos samurais, a rápida e indiscriminada ocidentalização do país produziu um efeito devastador em todas as artes marciais. Jigoro Kano (1860-1938) achava que os melhores elementos das artes marciais japonesas deveriam ser preservados, mas, para ele, foi muito difícil encontrar mestres exímios e aprender com eles – a maioria dos artistas marciais antigos já havia desaparecido. Somente com perseverança e esforços diligentes, ele conseguiu fundar o Kodokan Judo, para preservar o melhor das artes marciais tradicionais japonesas num contexto moderno." (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 10). O mesmo aconteceu com o karatê: Cf. LEVINE, 1984, p. 6.

de Hokkaido, em um movimento de emigração incentivado pelo governo japonês. Lá, em fevereiro de 1915, encontra e convida o mestre no *jujustsu daito-ryu*,[33] Sokaku Takeda, para ensinar-lhe esta arte. Morihei considera Takeda como o homem que abriu seus olhos para as artes marciais (UESHIBA, 2011).

Em 1919, outro acontecimento não relacionado diretamente com as artes marciais vai ter influência decisiva na criação do Aikido. O pai de Morihei adoece seriamente, e, na viagem para encontrá-lo, Morihei ouve falar da religião *Omoto-kyu*, em Ayabe. Dado seu estado de espírito (UESHIBA, 2011), abalado com a doença do pai, ele decide fazer um desvio e ir conhecer esta religião, ainda em desenvolvimento, liderada pelo professor Onisaburo Deguchi. Morihei fica três dias em Ayabe, mas quando retoma a viagem e chega ao destino, seu pai havia morrido há dois dias (UESHIBA, 2011). Então, no final de 1920, com 37 anos, Morihei muda-se para Ayabe, interessado pela Omoto. Onisaburo, ao ser comunicado da decisão de Morihei de se mudar para Ayabe, diz:

> Eu já sabia que você viria. Torne-se meu assistente. Seu talento não o torna adequado para trabalhar aqui na sede, portanto você não deve envolver-se com a burocracia ou o trabalho de escritório. Para você, o melhor caminho para abordar o *Yusai*[34] será praticando o *jujustsu* ou o *kenjutsu*, como sua intuição o orienta. Veja as artes marciais como sua vocação divina; tornando-se um mestre nelas, você conquistará a habilidade de viver livremente nos três mundos: dos deuses, dos espíritos e dos elementos. O Daito-ryu não é uma coisa ruim, mas não acredito que combine o divino e o humano, como uma verdadeira arte marcial deveria fazer. Tente criar seu próprio Ueshiba-ryu. A verdadeira arte marcial faz cessar a violência por intermédio da virtude e do amor. Vá em frente com esse Ueshiba-ryu. Os deuses da Omoto estão ao seu lado, portanto sinto que você certamente vai criar um novo caminho. (UESHIBA, 2011, p. 122)

Morihei abre seu primeiro *dojo* em 1921, onde o “[...] aikido deu o passo crucial para deixar de ser um *jutsu*, ou conjunto de técnicas, e tornar-se um *do*, ou caminho marcial, um tipo de arte superior” (UESHIBA, 2011, p. 137). Morihei segue fiel ao mestre Deguchi, acompanhando-o em viagens e desempenhando um papel ativo na Omoto. Sua habilidade

---

[33] “O *jujtsu* Daito-ryu é uma técnica marcial do clã Takeda, criada por Shinra Saburo Yoshimitsu Minamoto, que era parente do imperador Seiwa Minamoto. Há diferentes teorias a respeito do nome Daito-ryu, mas a mais aceita é que a arte tomou seu nome da mansão Daito, em Shiga. Ela passou de geração a geração dentro do clã Kai Takeda. Quando Shingen Takeda era líder do clã, seu parente Tosa Kunitsugu recebeu o posto de Jito Kashira, no domínio Aizu, que agora é a província de Fukushima, e trouxe essas artes marciais com ele para Aizu. Ali, eram designadas como *otome-waza*, segredos que não deviam sair do domínio; foram mantidas secretas até o final da era Tokugawa. O pai do mestre Takeda era um samurai do domínio de Aizu e descendia de Tosa Kunitsugu Takeda.” (UESHIBA, 2011, p. 101)

[34] Nota do autor: “O *Yusai* indica um modo de se comunicar com o divino através do próprio espírito da pessoa, em contraste com o *Kensai*, em que essa comunicação é conseguida por meio de preces e rituais formais, ou *Norito*”.

marcial fazia crescer sua reputação no Japão, na mesma medida em que crescia a popularidade da Omoto. Como consequência, outros alunos e mestres de outras artes frequentemente desafiavam "O Sensei" (epíteto que significa "grande professor" ou "grande mestre"). Este diálogo com outras artes marciais aproximou Morihei de Jigoro Kano, criador do judô. Os dois construíram uma relação de muito respeito e empatia (Kano inclusive enviará vários de seus alunos para treinar com O Sensei e pesquisar mais sobre o Aikido[35]).

Em 1925, convidado pelo almirante Isamu Takeshita, Morihei volta a Tóquio para ensinar Aikido, desta vez como importante artista marcial. Apesar das pressões sofridas devido a sua ligação com a Omoto, O Sensei expandiu seu círculo de admiradores, entre eles muitos gigantes do mundo dos negócios e oficiais navais de alta patente (UESHIBA, 2011). Muitos deles se tornarão discípulos e outros serão aceitos como *uchideshi* [estudante interno, que dedica tempo integral ao estudo das artes marciais].

Com a guerra,[36] em 1941, Morihei retirou-se para Iwama, onde construiu um santuário *aiki*. O *dojo* Kobukan, em Tóquio, que viria a ser conhecido em 1967 como *hombu dojo* (ou dojo central do Aikido), ficou a cargo de seu filho Kisshomaru, que narra:

> Apesar de o dojo de Tóquio ter escapado de danos mais sérios, acabou sendo convertido em alojamento para cerca de 30 famílias desalojadas pelos ataques aéreos. Como resultado, tanto a administração formal do aikido como eu mesmo, na qualidade de Dojo-cho, fomos transferidos para o dojo de Iwama e lá ficamos por cerca de três anos. (UESHIBA, 2011, p. 282)

Em 1939, o dojo Kobukan havia sido elevado a órgão oficialmente sancionado pelo governo, nomeado Fundação Kobu-kai. Após a guerra, foi feita outra solicitação ao governo

---

[35] "Acredito que o Aiki Bujutsu atraiu a atenção do sensei Kano mesmo antes de o aikido ser completado, pois ele encontrou elementos de genuíno *kobudo*, tal como a busca de um caminho verdadeiro. Além disso, o próprio judô originou-se do Kito-ryu e do Tenshin Shino-ryu, as mesmas escolas em que O Sensei também havia estudado. Em outras palavras, como estudaram as mesmas artes, esses dois homens partilhavam um fundamento comum. Enquanto o sensei Kano modificara a arte para torná-la um esporte, O Sensei havia ido para o outro extremo, rejeitando totalmente a ideia de transformar o *budo* em esporte. Talvez o sensei Kano visse o caminho rígido que O Sensei estava tomando com o aikido como uma feliz contrapartida para as dolorosas concessões que ele havia sido forçado a fazer com o judô. Em outubro de 1930, Jigoro Kano veio amavelmente e em pessoa ao dojo Mejirodai para encontrar O Sensei e observar, por si mesmo, o uso altamente qualificado do corpo, da mente e do *ki* realizado pelo Fundador [...] De fato, alguns dias depois, Jigoro Kano mandou uma carta para O Sensei. Ele também determinou que dois de seus discípulos do Kodokan, Minoru Mochizuki e Jiro Takeda, fossem treinar com O Sensei." (UESHIBA, 2011, p. 213)

[36] "A guerra causou a Ueshiba uma enorme angústia. Ele reclamava da brutalidade e da ignorância de muitos integrantes das forças armadas, e confidenciou a seus discípulos que detestava ensinar nas academias de espionagem e da polícia militar. A violência e a destruição da guerra eram contrárias ao propósito expresso do verdadeiro budo: cultivar e promover a vida. Em 1942, Ueshiba renunciou a todos os seus postos oficiais, alegando doença, e retirou-se para sua propriedade em Iwama." (STEVENS, 2007, p. 126)

para que o Aikido fosse novamente reconhecido oficialmente como fundação autorizada, o que ocorre em 9 de fevereiro de 1948. Nasce então a Fundação Aikikai, com a consequente reabertura do *dojo* de Tóquio. "Embora a Fundação Aikikai tenha recebido a Garantia Revisada de Autorização [...] a situação permaneceu extremamente difícil nos anos seguintes, até mais ou menos 1951" (UESHIBA, 2011, p. 282). Depois disso, o Aikido começou novamente a se expandir, dentro e fora do Japão, com Morihei e Kisshomaru enviando seus alunos para outros países, para que divulgassem a nova arte. O pensamento era que "O Japão vivia o caos do pós-guerra e talvez os povos dos outros países estivessem mais bem posicionados para apreciar os ensinamentos focados na paz e na espiritualidade, em vez de voltados para o esforço e a sobrevivência material" (UESHIBA, 2011, p. 282).

> O primeiro grupo deixou o Japão antes que o aikido se tornasse bem conhecido além de suas fronteiras. Entre esses intrépidos pioneiros estavam Minoru Mochizuki, Tadashi Abe, Koichi Tohei, Aritoshi Murashige e Mutsuharu Nakasono. O segundo grupo saiu depois de 1955 e seus membros mantiveram sua associação com a Fundação Aikikai. Alguns indivíduos desse grupo são Hiroshi Tada, Nobuyoshi Tamura e Yoshimitsu Yamada; todos são *shiha*[37] que estão ativamente promovendo o aikido no exterior. (UESHIBA, 2011, p. 299)

Mesmo em idade avançada, O Sensei continuou a dar demonstrações de Aikido no Japão e no exterior (como a visita ao Havaí, em 1961), ajudando na divulgação da arte. O Hombu Dojo estava então sob a direção de seu filho, Kisshomaru. Em 26 de abril de 1969 Morihei Ueshiba faleceu, aos 86 anos.

Desde então, a Fundação Aikikai, baseada no *Hombu Dojo* em Tóquio, "[...] é a principal organização para o desenvolvimento e popularização do aikido mundo afora".[38] As atividades da Aikikai são: "Fundação de escolas de aikido; publicação de livros e jornais sobre aikido (em japonês e inglês); filiação de dojos; envio de instrutores para regiões domésticas e estrangeiras e gerenciamento de dojos; organização de demonstrações públicas de aikido e workshops; outras atividades relacionadas com a disseminação do aikido, em geral". Também estão listadas "[...] outras organizações que promovem e espalham o desenvolvimento do aikido no Japão: *International Aikido Federation* (IAF, criada em 1976); *All-Japan Aikido Federation* (criada em 1976); *National Student Aikido Federation* (criada em 1961); *National High School Aikido Federation* (criada em 2002)". Há o seguinte

---

[37] Título associado ao sexto grau (ou sexto *dan*) da faixa preta.

[38] Todas as informações entre aspas nos próximos parágrafos foram tiradas do website da Aikikai. Disponível em: <http://www.aikikai.or.jp/eng/index.html>. Acesso em: 25 jul. 2014, tradução nossa.

diagrama disponibilizado no site:

組織図 2012
公益財団法人 合気会 / Aikikai Foundation
合気道学校 Aikido Academy
合気道 本部道場 Aikido Hombu Dojo
All Japan Univ. Fed.
All Japan High School Fed.
Min. of Self Defense Association
Enterprise Aikido Clubs
Local Aikido Clubs
other overseas dojos
Hombu recognized dojos
IAF
International Aikido Federation
海外の合気道連盟 Overseas Aikido Fed.
各地域連盟 Local Fed.
全日本合気道連盟 All Japan Aikido Fed.
Jr. High Aikido Clubs
High School Aikido Club out of Fed.
Univ Aikido Club out of Fed.
All Kyushu Aikido association
ChuShikoku Univ. Fed.
Kansai Univ. Fed.
Chubu Univ. Fed.
Kanto Univ. Fed.
Tohoku Univ. Fed.
Hokkaido Univ. Fed.

Figura 2 – ***Aikikai Organization Chart*** **.** Disponível em: <http://www.aikikai.or.jp/eng/about/activity.html>.

Hoje, o *Hombu Dojo* e a Aikikai são dirigidos por Moriteru Ueshiba, filho de Kisshomaru Ueshiba e neto de Morihei Ueshiba, considerado o atual *doshu* [mestre do caminho]. O filho de Moriteru, Mitsuteru Ueshiba, será o próximo *doshu* e hoje detém o título de *waka sensei*, que significa “professor jovem” (o mesmo título foi dado a Moriteru, quando Kisshoramu ainda era o *doshu*).

Segundo a Aikikai, o Aikido está estabelecido em 95 países. Existem muitos outros dojos não filiados, onde se praticam outros estilos de Aikido, diversos daquele praticado no dojo central dos Ueshiba. Muitos destes estilos foram criados por discípulos diretos de Morihei e, embora não sejam reconhecidos pela instituição principal do Aikido, compartilham muitas técnicas e práticas do Aikido tradicional.

3.2 O Aikido no Brasil

O primeiro aluno de Morihei Ueshiba que chegou ao Brasil foi Kenjiro Kasuga, em

1955 (BULL, 2012). Mas se considera que o pioneiro do Aikido no Brasil foi Reichin Kawai, que chegou ao país na década de 1950 e se estabeleceu em São Paulo. Segundo Roberto Maruyama (BULL, 2012):

> Mestre Kawai nasceu no Japão em 28 de fevereiro de 1931[...] Em virtude da fragilidade de sua saúde, iniciou muito cedo a prática do Budô, destacando-se entre eles o Sumô e o Kenjutsu [...] Aprendeu com o Professor Aritomo Murashigue, a princípio, o 'Aikijutsu' e a Medicina Oriental e, posteriormente, o 'Aikido', depois da criação desta arte pelo Grão-Mestre Morihei Ueshiba [...] Na sua viagem à Europa em 1961, o Professor Reichin Kawai, encontrou-se com o Professor Aritomo Murashigue, mestre de seu mestre, e aceitou a incumbência de representá-lo, no Brasil, para a divulgação do Aikido. Já no Brasil, deu início aos trabalhos, inaugurando a sua primeira academia, situada na Av. Senador Queiroz em São Paulo e, no ano de 1963, foi-lhe outorgado o diploma de 'Shihan', isto é, Mestre do Aikido, pela autoridade suprema desta arte, o Grão-Mestre Morihei Ueshiba. (BULL, 2012, p. 314)

> Em 1965, o Prof. Kawai transferiu sua academia para a Rua das Carmelitas, número 166, segundo andar, no centro da cidade, onde o autor o conheceu no final da década de 60, sendo que no mesmo ano, a academia ficou sob a direção de um ex-aluno, o Prof. Keizen Ono, um dos primeiros discípulos de Kawai Sensei, que abriu um novo dojo na Av. Bosque da Saúde. (BULL, 2012, p. 334)

Keizen Ono, conhecido como Ono Sensei, chegou ao Brasil em 1934, e em 2015 ainda está em atividade, com um dojo em São Paulo por onde "[...] passaram e receberam sua grande influência a maioria dos atuais líderes do Aikido no Brasil, pelo menos os mais antigos, como Makoto Nishida, Wagner Bull, Breno de Oliveira, Severino Salles, Maria Luíza Serzedello,[39] Alfredo Palácios, Eduardo Pinto e tantos outros" (BULL, 2012, p. 336). Ono Sensei conta:

> Fiquei trabalhando até os trinta anos na lavoura e, após o falecimento do meu pai, mudei para São Paulo. Naquele tempo, tinha um grande sonho, que era treinar algum budo japonês. Queria fazer judo, kendo ou qualquer outro budo tradicional do Japão. Na época da guerra, li um artigo sobre Aikido. Assim que cheguei em São Paulo tinha grande esperança de achar um dojo. Mas perguntava para as pessoas e ninguém conhecia. Quando eu comecei a sentir que meu corpo estava enfraquecendo decidi treinar Judo. Meu mestre foi Kurati sensei (5º dan). Um dia minha mãe ouviu no rádio que Mestre Kawai iria fazer a inauguração do aikido em São Paulo. Então, eu o procurei, junto com um colega, no dia da inauguração e foi assim que comecei o aikido [...] Eu assisti a demonstração, não sabia como era mas gostei. No sábado seguinte voltei ao dojo com meu colega, e Kawai sensei me convidou a conhecer o Aikido. Ele me aplicou uma técnica, gostei e me matriculei. Eu era o sexto aluno e meu colega o sétimo. Isso já faz 40 anos, foi em 20 de março em 1963. (SODRÉ, 2003, p. 1)

[39] Minha mestra.

Em 1978, para organizar a prática do Aikido no Brasil, é fundada a FEPAI (Federação Paulista de Aikido), primeira entidade oficialmente responsável pela difusão do Aikido, graças aos esforços de Kawai e seus alunos (BULL, 2012). Sensei Kawai

> [...] procurou o Ministério da Educação, através do CND (Conselho Nacional de Desportos), para reconhecer nacionalmente a arte sob sua liderança, já que a lei brasileira, na oportunidade, somente permitia o registro legal de esportes competitivos, pois dizia que 'esporte era uma atividade predominantemente física com fins competitivos'. Como no Aikido não existiam competições, Kawai Sensei as criou na arte e registrou o Aikido como *Desporto Competitivo*. Visto que os princípios do Aikido eram desconhecidos no país, os Conselheiros e Técnicos do CND nada questionaram sobre o aspecto da competitividade, pois certamente lhes parecia natural na época que um esporte fosse competitivo [...] Desta forma a FEPAI pôde ser constituída como uma entidade reconhecida oficialmente, graças à necessidade da oficialização e reconhecimento do Aikido pelo governo, que todos sentíamos como necessária. (BULL, 2012, p. 348)

Houve uma ampliação gradativa da prática do Aikido no Brasil, inclusive com a visita do *doshu* Kisshomaru Ueshiba, em 1979 (ele voltaria ao Brasil também em 1990), dando demonstrações em vários locais (BULL, 2012). Esta ampliação trouxe tensões políticas, na medida em que a centralização da FEPAI, sob o comando de Kawai, começa a ser posta em xeque pelos praticantes. Como resultado, a longo prazo, há a exclusão de praticantes do quadro da FEPAI, assim como a criação de outras associações, que não são necessariamente ligadas à FEPAI, mas que possuem o reconhecimento oficial da Aikikai no Japão.[40]

O fato é que estas disputas e rivalidades gestaram uma série de organizações e descentralizaram a dimensão política do Aikido no Brasil. Vários grupos formaram-se e os muitos dojos que existem em várias cidades e Estados são filiados a organizações diferentes. Para resumir, no site da Aikikai japonesa[41], na página *Overseas Organizations*, temos listadas atualmente as organizações reconhecidas pela Aikikai no Brasil (adicionei um pequeno resumo sobre cada uma).

- Federação Paulista de Aikido (FEPAI): primeira organização relacionada ao Aikido no Brasil, fundada em 1978, por Reichin Kawai, com a colaboração de seus alunos. Atualmente, tem sua sede no bairro do Butantã, em São Paulo. Seu

---

[40] Como relato detalhado, temos a obra do sensei Wagner Bull (BULL, 2012), que traz **sua versão** dos fatos para a criação do seu Instituto Takemussu, mediante disputas jurídicas com Kawai.

[41] http://aikikai.or.jp/

presidente e diretor técnico é o Professor Makoto Nishida, sexto *dan* e ex-aluno de Kawai. Tem 25 dojos filiados, nas cidades de São Paulo, Piracicaba, Bragança Paulista, Bauru, Atibaia, Botucatu, Barueri, Avaré, Assis e Campinas.

- Confederação Brasileira de Aikido - Brazil Aikikai: criada em 1998, pelo sensei Wagner Bull, sexto *dan* e detentor do grau de *shihan*. Possui 67 dojos afiliados, divididos em todos os Estados do Brasil. O site da Aikikai refere-se à confederação de forma conjunta com o Instituto Takemussu, fundado em 1988, por Bull, e com sede no bairro do Jabaquara, em São Paulo.

- Associação Central de Aikido: criada em 1991 por Reichin Kawai, quando se desligou da FEPAI. No seu site, há o título União Sul-Americana de Aikido (Wagner Bull, em seu livro, refere-se à instituição criada por Kawai em 1991 como “União Aikikai do Brasil”). Como sede está a Academia Central de Aikido, originalmente o dojo fundado por Kawai, em 1963. Hoje, o dojo é chefiado pela filha de Kawai, Lilba Kawai, e seu genro, o sensei Matias Oliveira. Funciona no bairro do Butantã, em São Paulo. Possui 95 dojos filiados, em vários Estados brasileiros. Dentro dessa associação está outra, fundada por Ono Sensei, sétimo *dan* e aluno mais antigo de Kawai em atividade, chamada Associação Pesquisa de Aikido. Sua sede é no bairro da Vila Mariana, em São Paulo. Sob esta associação estão filiados mais 30 dojos, em vários estados do Brasil.[42]

- FEBRAI (Federação Brasileira de Aikido): Criada pelo sensei Severino Sales em 1997, com sede na cidade de Campinas, São Paulo. Possui 16 dojos filiados, a maioria no Estado de São Paulo.

3.3 A filosofia do Aikido

As técnicas do Aikido “[...] nos dão o conhecimento prático de que é possível estar em harmonia com outro, com o outro que nos ataca” (SAKANASHI, 2011, p. 23). O caminho

---

[42] Em julho de 2015, Ono Sensei desligou-se da Associação Central e agora sua associação possui vínculo direto com a Aikikai. Ele viajou ao Japão, em maio de 2015, para selar pessoalmente com o *doshu* esta nova fase.

proposto por Morihei Ueshiba é o da construção da consciência de unidade com tudo o que nos cerca, através da busca pela fluidez do movimento, mutuamente externo (do corpo) e interno (da mente e do espírito). Por isso, em uma situação de conflito, não aniquilamos ou subjugamos o oponente, e sim, o conduzimos em segurança e não agressivamente para a harmonia: não um movimento **contra**, mas um movimento **com**. O que significa dizer que treinar Aikido é remodelar a forma como reagimos ao conflito, mentalmente, corporalmente e espiritualmente. Portanto, o conflito é o campo sobre o qual se desenrola a pesquisa do Aikido, que pode "[...] nos tornar autenticamente tolerantes e nos harmonizar **com** os demais sabendo que existe a violência, fora e dentro de nós, sem negá-la" (SAKANASHI, 2011, p. 21, grifo meu).[43]

Movimentar-se com o outro é harmonizar o encontro, em busca da fluidez, e, neste sentido, a movimentação do Aikido busca conduzir mais do que dominar, mesmo levando em conta que a posição final e segura para a qual o agressor é levado, pode ser, por exemplo, uma imobilização corporal. A diferença é que esta imobilização tem como objetivo harmonizar a situação, e não ser levada ao extremo, com o intuito de causar ferimentos. Este é o caminho *do*, onde é preciso "[...] confiar no grito de guerra *Masakatsu agatsu katsuhayabi* (a verdadeira vitória é sobre nós mesmos aqui e agora)" (UESHIBA, 2002, p. 18).

O nome Aikido em japonês é composto por três kanji:

合 **Ai**

Combinar, unir, encontrar.

気 **Ki**

Gás, espírito, ar, energia.

[43] Saotome reforça o mesmo ponto: "Sem a experiência do conflito, nunca conheceremos a harmonia. Visto sem julgamento, o conflito não é nem bom nem mau: é apenas o oposto da harmonia e uma estação que leva à criatividade. Temos de desafiar os nosso conceitos, aparando as arestas negativas da nossa atitude a fim de que o espírito de luta negativo se torne um espírito de luta criativo. A tensão e a pressão do treinamento do aikido trazem este espírito à tona, expondo-o para que seja examinado e aperfeiçoado". (SAOTOME, 2011, p. 44)



Figura 3 – Ideogramas: Aikido.

Fonte: HALPERN, 2001, tradução nossa.

Uma possível tradução literal de Aikido seria "o caminho da união da energia". De fato, existem muitas traduções da palavra aikido, porque o ideograma é um sistema de relações, cujos significados operam sob uma dinâmica linguística peculiar, onde "Um caractere pode ser ao mesmo tempo uma 'palavra', uma 'expressão' ou até mesmo uma 'sentença'" (YUASA, 2008, p. 67, tradução nossa). Por exemplo, Sakanashi diz que aikido significa "unidade do corpo, mente e espírito" (SAKANASHI, 2011, p. 19). Stevens traduz aikido como "o caminho da harmonia" (STEVENS, 2007, p. 17) e também como "a arte da paz" (UESHIBA, 2002, p. 5). O kanji *do*, entre outros significados, é associado a arte enquanto caminho: "O caminho de uma arte, especialmente os princípios de treinamento e a disciplina mental de uma arte (como na arte marcial); arte, caminho de vida" (HALPERN, 2001, p. 793, tradução nossa). Assim, no dicionário, veremos:

道場 ***dōjō*** *dojo,* gymnasium
柔道 ***jūdō*** judo
武道 ***budō*** martial arts
書道 ***shodō*** calligraphy, penmanship
茶道 ***sadō (=chadō)*** tea ceremony
武士道 ***bushidō*** Bushido (samurai code of behavior)
陰陽道 ***onmyōdō (=on'yōdō)*** art of divining

Figura 4 – *Do* como caminho. Fonte: Halpern (2001, p. 793).

Ou seja, *dojo* (*jo*: lugar), *judo* (*ju*: suave), *budo* (*bu*: marcial), *shodo* (*sho*: escrita), *sado* (*sa*: chá), *bushido* (*shi*: soldado) e *onmyodo*[44] (*on*: sombra; *myo*; sol). O kanji *ki* pode

[44] Cosmologia esotérica tradicional do Japão, uma mistura de ciência natural e ocultismo. É baseada na filosofia chinesa de Wu Xing e Yin e Yang, sendo introduzida no Japão no virar do século VI, e aceita como um sistema prático de adivinhação. Fonte: Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Onmyodo>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ser traduzido como "espírito, sentimento, humor, estado de espírito" (HALPERN, 2001, p. 763, tradução nossa) e também é visto em diversos compostos:

気違い **kichigai** insanity; insane person, lunatic
正気 **shōki** consciousness; sanity, reason
狂気 **kyōki** insanity, madness

Figura 5 – Exemplos de compostos com o ideograma *ki* . Fonte: Halpern (2001, p. 763).

Ou seja, uma qualidade de energia *ki* determina, por exemplo, a condição de insanidade ou sanidade mental de uma pessoa. Saotome cita algo similar:

> Um número incontável de expressões da língua japonesa contém a palavra ki. O clima é *tenki* ou ki celeste; o ar é *kuuki*, o ki do céu ou do vazio. O calor é *hi no ki*, o ki do fogo; o solo é *tsuchi no ki*, o ki da terra. Se você é impaciente, tem *tanki*, ki curto; se está doente, doente está o seu ki, *byoki*. Se você é *kichigai*, você é louco, tem o ki incompleto. (SAOTOME, 2011, p. 193)

Especificamente no Aikido, o termo "aiki" significa fazer o próprio ki (energia psicofísica) harmonizar-se ao ki do seu oponente, ou seja, "[...] acarretar uma concordância do movimento mente-corpo do oponente ao seu próprio movimento" (YUASA, 1993, p. 34, tradução nossa). Por isso, o Aikido propõe que o praticante harmonize seu *ki* com o *ki* do outro, por que você é sua energia.[45] Assim, o treinamento do Aikido tem também como objetivo refinar a percepção de si mesmo, por isso: "Tiro meu ego do lugar do ataque; e em lugar de lutar contra o outro, luto contra meu ego" (SAKANASHI, 2011, p. 23). Mais do que a identidade da consciência-ego que quer revidar o ataque, somos um fluxo de energia em movimento externo, e ao mesmo tempo, centrados na quietude interna. "O Fundador [Morihei Ueshiba] costumava descrever este estado de 'quietude dentro do movimento' como *sumikiri,* 'total clareza da mente e do corpo'. Este conceito é uma parte central do aikido" (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 11). Para ilustrá-lo, os Ueshiba usam o seguinte exemplo:

> Um pião gira em alta velocidade sobre um centro estável, mas parece não se mover.

---

[45] "No idioma japonês, a palavra *ki* aparece nas expressões mais correntes de uso diário. Dizemos *nonki* para significar pessoa tranquila, *tanki* para pessoa alterada, *iouki* para pessoa alegre, *guenki* para pessoa sã. E na realidade aludimos à pessoa de acordo com a sintomatologia de seu *ki*. Porque se lançamos um olhar objetivo sobre nossas vidas, cada um é o estado de seu *ki*." (SAKANASHI, 2011, p. 35)

> No entanto, se você tocá-lo, ele imediatamente voará para longe com o impulso da força centrífuga, evidenciando a força latente. A energia irradiada por esse movimento é um exemplo perfeito da 'quietude dentro do movimento'. (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 11)

Portanto, estar centrado na quietude interna é, ao mesmo tempo, estar livre para se movimentar. Também vemos a mesma metáfora do pião em um artigo de Shigenori Nagatomo, que explora a diferença entre performance[46] e não-performance,[47] enquanto termos interdependentes que devem escapar da lógica excludente que escolhe "[...] a performance ao rejeitar a não-performance, particularmente quando está implicado um juízo de valor que elege a atividade como melhor do que a inatividade, ou o movimento como melhor do que a quietude" (NAGATOMO, 2006, p. 1, tradução nossa). Nagatomo afirma que os métodos de treinamento e performance do Ocidente trabalham baseados "[...] na máxima 'eu sou um mestre no controle do meu corpo' – que tem sido cultivada no nosso cotidiano desde a infância, através de um longo processo de condicionar partes móveis de nosso corpo" (NAGATOMO, 2006, p. 2, tradução nossa).

> Um senso de perfeição que é um reflexo deste método de treinamento talvez possa ser simbolicamente traduzido pela expressão 'homem músculo'. Ela captura a imagem de um corpo bem equilibrado e bem desenvolvido, com o torso superior no formato de um triângulo de cabeça para baixo. De fato, isto é usado como imagem simbólica que representa uma forma de corpo ideal, que é estimada pela cultura ocidental, como pode ser visto, por exemplo, na estátua de David. Esta imagem simbólica é uma consequência da adoção da instância metodológica supracitada, que enfatiza o desenvolvimento do corpo, ou mais especificamente, dos nervos somáticos que estão ligados aos órgãos motores (distais). Falando genericamente, esta instância metodológica é frequentemente aplicada na instrução de como praticar esportes modernos, como dançar ou como realizar técnicas ou habilidades atléticas de vários tipos. Dando suporte a esta instância está o julgamento de valor de que a atividade é melhor do que a inatividade, e o movimento melhor que a quietude. (NAGATOMO, 2006, p. 6, tradução nossa)

A partir desta afirmação, Nagatomo faz a seguinte pergunta: "Não teríamos que incorporar tanto a atividade quanto a inatividade, movimento e quietude, no treinamento e na performance, se quisermos ser holísticos ao invés de unilaterais?" (NAGATOMO, 2006, p. 6, tradução nossa). Para atingir tal objetivo, não podemos considerar a quietude como oposta ao movimento, ou o movimento como oposto à quietude. "Portanto, a quietude, na expressão

---

[46] Entendida como "[...] uma série de movimentos corporais intencionalmente planejados, como uma forma de demonstrar técnicas artísticas ou habilidades para um público, como observado na dança, no teatro, nas artes marciais e outras artes performáticas". (NAGATOMO, 2006, p. 2, tradução nossa)

[47] Entendida como controle da consciência-ego, segundo Nagatomo. (NAGATOMO, 2006, p. 2, tradução nossa)

'quietude no movimento', não é uma simples quietude, ela está em movimento! A mente está em quietude, mas também em movimento. E ainda que não esteja em movimento, está em quietude" (NAGATOMO, 2006, p. 10, tradução nossa).

> Assim, este é um estado difícil de descrever com palavras [...] Para ilustrar esse ponto, se você puder imaginar um pião em alta velocidade, você pode imaginar que o pião como um todo está em pleno movimento, mas o eixo que o sustenta está em absoluta quietude. O mestre zen Takuan descreve a mente de um espadachim que dominou a arte como 'imóvel', de tal forma que pode se mover na direção que desejar. Esta analogia e o exemplo de Takuan captura uma compreensão da mente que está em quietude e em movimento, enquanto ao mesmo tempo, o corpo está em pleno movimento. A quietude é o centro absolutamente parado, que é o centro da mente, de onde o movimento emana, no ponto em que não há separação entre mente e corpo, por que um ser humano é um todo *integrado* de ambos, mente e corpo. (NAGATOMO, 2006, p. 11, tradução nossa)

No Aikido, este estado de integração é descrito como "[...] *shizen tai*, um estado de espírito perfeitamente natural e descontraído" (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 12).[48] Atingi-lo "[...] é uma recompensa muito maior do que a vitória que podemos obter em qualquer tipo de combate" (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 12). Por isso, no Aikido não há competições esportivas, por que há outro objetivo a ser alcançado, considerado mais importante do que vencer o outro: cultivar o amor. Podemos dizer que o método de treinamento do Aikido se diferencia do treinamento esportivo ocidental, orientado apenas para o desempenho corporal (que prioriza o movimento em detrimento da quietude, segundo Nagatomo), por que é holístico, ou seja, "[...] olha o ser humano por inteiro, no nível mais profundo, algo que os esportes não conseguem fazer" (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 14).

Outro caminho que a filosofia do Aikido vai propor, para representar o *shizen tai*, é a analogia com elementos da natureza. Morihei diz: "Estuda os ensinamentos do pinheiro, do bambu e do botão do pessegueiro. O pinheiro está sempre verde. O bambu é forte, flexível e inquebrável. O botão do pessegueiro é resistente, perfumado e elegante" (UESHIBA, 2002, p. 31). A água também será um elemento muito usado para representar a fluidez: "Estuda como a água flui num córrego do vale, suave e livremente entre as rochas" (UESHIBA, 2002, p. 26). "Ou seja, a água sempre cede, mas jamais é vencida" (HERRIGEL, 2011, p. 44).

---

[48] "Na chamada postura natural do corpo (*shizentai*), o praticante tenta acomodar a gravidade de seu corpo no baixo abdômen, enquanto relaxa a metade superior do corpo e endireita a coluna. A pessoa tenta manter esta postura, na forma sentada, quando faz exercícios de respiração e meditação. Este é um passo inicial para o treinamento do relaxamento mente-corpo. É fundamentalmente a mesma coisa nas artes marciais; a única diferença é que, nas artes marciais, a postura natural do corpo é em pé e encarando um oponente". (YUASA, 1993, p. 70-71, tradução nossa).

Assim, percorrer o caminho *do* significa mergulhar na experiência da busca da unidade, não apenas com o outro, mas também com a natureza. O praticante de Aikido deve "[...] transcender o seu ego e a sua energia agressiva, descobrindo assim um caminho positivo para a harmonia. Cada ataque e defesa representa a oportunidade para uma profunda revolução espiritual [...]" (SAOTOME, 2011, p. 234). Esta oportunidade está em cada movimento por que cada momento é novo, e por isso "Quem está realmente no caminho tem sempre a atitude de um principiante, conserva o assombro da primeira vez" (SAKANASHI, 2011, p. 67-68).

Existe a expressão "mente de principiante" [*shoshin*], que não nutre "[...] pensamentos do tipo 'eu alcancei algo'[...] Quando não alimentamos pensamento nenhum de conquista, nem pensamentos egocentrados, somos verdadeiros principiantes e podemos então aprender alguma coisa de fato" (SUZUKI, 2014, p. 20). No budismo Soto, segundo Shunryo Suzuki, esta é a mente Zen. No Aikido, Saotome sustenta que: "A mente tem de ficar em silêncio, transparente como um cristal, para captar a vibração. Embora a pressão do adversário seja intensa, você deve permanecer calmo, livre do egoísmo, de agressividade, sem pensar num inimigo" (SAOTOME, 2011, p. 241). Yuasa usará o termo não-mente, como "O objetivo do caminho *bushi* [samurai, guerreiro] [...] que se abre através do movimento corporal, enquanto a meditação se aprofunda [...]. Takuan (1573-1645), um monge Zen do começo da Era Edo [...] explica a atitude mental necessária no caminho *bushi*" (YUASA, 1993, p. 30, tradução nossa).

> Takuan usa termos como 'mente correta' [*shoshin*], 'mente original' [*honshin*] e 'não-mente' [*mushin*] para caracterizar este estado. Em contraste, o estado de 'desejos residindo na ignorância' do amador é caracterizado como 'mente desequilibrada' [*hen shin*], 'mente ilusória' [*moshin*] e 'ter uma mente' [*u shin*]. Takuan diz que este é um estado de extrema fixação onde a mente se enrijece, ao pensar em algo. Então, a prática no caminho *bushi* libera o indivíduo da tendência da mente de ficar fixa e presa por alguma coisa, e treina o indivíduo para alcançar um estado de liberdade de movimento, sem estar preso a nada. Se o treinamento continua, Takuan sustenta, é possível alcançar o estado de 'não-mente e não-pensamento' [*mushin munen no kurai*]. No estado último, *as mãos, pernas e o corpo aprendem*, e a mente não interfere em absolutamente nada [...]. Este é o estado de 'não-mente'. (YUASA, 1993, p. 31, tradução nossa)

O caminho *bushi*, "[...] de acordo com Takuan, herda o método de cultivo da 'iluminação através do caminhar contínuo' (ou 'meditação em movimento'), presente no budismo antigo [*kodai bukkyo*], e o materializa nas artes marciais" (YUASA, 1993, p. 32, tradução nossa). Veremos novamente a metáfora do pião aparecer, desta vez para

exemplificar o que Takuan chama de sabedoria imóvel: "Há um ponto imóvel no centro do livre movimento corporal, assim como o eixo central de um pião mantém uma posição quieta, imóvel, enquanto gira em alta velocidade" (YUASA, 1993, p. 32, tradução nossa). Nos termos da não-performance de Nagatomo, isto corresponde à "[...] qualidade de controlar a consciência-ego no âmago da performance" (NAGATOMO, 2006, p. 13, tradução nossa), fundamental no Aikido.

Segundo os Ueshiba (2006): "Para se criar um verdadeiro círculo, é preciso que haja um centro firme e estável". Então, vemos no Aikido recorrentes referências à forma e ao movimento circular, por que "[...] evitam colisões com uma força oposta e facilitam a harmonização" (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 10). A dinâmica por trás da forma circular é usar o potencial do equilíbrio entre as forças centrípeta e centrífuga, usando o próprio centro como pivô do movimento: se o aspecto centrípeto estiver acentuado, a aplicação da técnica perde amplitude e pode não haver espaço suficiente para sua aplicação; se o aspecto centrífugo estiver acentuado, a tendência é o parceiro sair do raio de controle e aplicação da técnica. Por isso: "Em todas as técnicas, desenvolve-se um movimento circular mediante o qual se recebe a intenção de ataque do outro, sem bater" (SAKANASHI, 2011, p. 23). O que significa dizer que não deve haver resistência ao movimento: **ir contra** é quebra, **ir com** é círculo. Por isso, visualmente, o Aikido às vezes pode não parecer uma arte marcial, por que foge àquela representação da arte marcial que é repleta de choques, onde o conflito fica evidente. Devido também ao potencial da movimentação circular, a aplicação de força excessiva torna-se desnecessária, por que há uma otimização do aproveitamento da energia que vem do ataque. Durante a prática, o sistema filosófico e a experiência corporal unificam-se, dissipando a lógica dualista do "um comprovar o outro", para configurar o fluxo integrado do *shizen tai*. Essencialmente, um estado de paz.

3.4 A prática do Aikido

Geralmente, o local de treino é o *dojo*, um espaço coberto por um tatame que absorve impactos, para que os praticantes não se machuquem durante as quedas. Não há limite de idade para praticantes. Como a execução das técnicas do Aikido não exige força, é muito comum a presença de mulheres e praticantes de idade mais avançada nos treinos. O responsável pelo *dojo* é o *sensei*, ou mestre, que também dirige os treinos.

A prática funciona da seguinte forma: os alunos ficam sentados e perfilados na

posição de *suwari waza* (ajoelhados); um deles é chamado (qualquer um, independente de sexo, idade ou graduação) para que o mestre demonstre uma técnica. Cada mestre faz isso à sua maneira: pode explicar verbalmente, mostrar aspectos diferentes de cada movimento ou demonstrar a técnica de forma contínua e em silêncio (como é hábito no Japão). Ao final da demonstração, há uma saudação entre o mestre e o aluno (os dois falam *domo arigato* [muito obrigado]) que o ajudou na demonstração, e logo depois entre o mestre e todo o grupo (onde todos repetem *onegai shimasu* [por favor, vamos treinar]). Após isto, inicia-se a prática da técnica que foi demonstrada, em duplas ou trios. Todos se alternam como *uke* e *nague*, onde um ataca e o outro recebe o ataque e aplica a técnica. Este ataque é uma simulação de ataque, que precisa ser sincera, firme, precisa e tecnicamente ajustada. Todos pesquisam aquela técnica até que o mestre bata palmas. Então, todos sentam novamente e outra técnica é demonstrada.

Todos vestem quimonos ou *gi*. Os faixas pretas vestem o *hakama*, uma calça preta que os diferencia. Os praticantes podem ou não usar faixas coloridas. Em muitos lugares do mundo (no Japão, por exemplo), não há uso de faixas coloridas, mas há graduação, com todos permanecendo com a faixa branca até se tornarem faixa preta. A passagem de graduação depende do tempo de treino e da assimilação de uma série de técnicas. Há os exames, ocasiões onde são realizadas demonstrações, que na verdade são passagens de graduação (pode ou não haver reprovações, a depender da organização). Geralmente, há o pagamento de uma taxa, diferente para cada graduação. Os exames podem ser feitos no próprio dojo ou nas sedes das organizações. Por exemplo, os exames do dojo da *sensei* Maria Luíza Serzedello, em São Paulo, são realizados no dojo do Ono *Sensei*. Pode haver diferenças na forma como as diversas organizações conduzem suas passagens de graduação.

Há cinco *kyu* ou níveis, contados de forma decrescente: o primeiro *kyu* é o último nível antes da faixa preta. A partir da faixa preta, os *kyu* se tornam *dan*. Para cada graduação, há uma lista com técnicas específicas a serem demonstradas, além de prática livre de ataque e defesa (*jiyu waza*), para as graduações avançadas. Há várias datas de exames durante o ano. A decisão de prestar ou não o exame é tomada de várias formas, a depender do dojo e da organização. O sensei pode indicar o aluno para uma nova graduação, que então reflete se deseja ou não aceitar. Em todo caso, não há obrigação de prestar exame logo após o cumprimento das exigências oficiais. A Aikikai mantém um registro somente dos praticantes que atingiram a faixa preta, mediante o *Yudansha Book*, um pequeno livro similar a um passaporte, que fica com o praticante.

As seguintes técnicas são listadas no sistema de graduação[49] da Aikikai, como eixos: *ikkyo*, *nikyo, sankyo, yonkyo, gokyo, shiho-nague, irimi-nage, kote-gaeshi, kaiten-nage, tenchi-nage, jiyu waza, kokyu-ho*. Associadas a estas técnicas estão diversos tipos de ataque, como *shomen-uchi* e *yokomen-uchi*. As técnicas são executadas em posição sentada (*suwari waza*) ou em pé (*tachi waza*). Os nomes completos das técnicas incluem os ataques, como *shomen-uchi nikyo*. Há também outros sufixos e prefixos que se referem a outros movimentos que compõem a técnica. Muitas destas mesmas técnicas podem ser praticadas com ataques de espada de madeira (*bokken*), bastão de madeira (*jo*) ou faca de madeira (*tanto*). A posição inicial de guarda chama-se *kamae*, ajustada mediante o espaço correto entre *uke* e *nague* chamado *ma-ai*. Um *ma-ai* inapropriado prejudica a prática: muito longe, e não há contato suficiente; muito perto, e não há espaço para a execução da técnica.

Há uma série de rituais inerentes ao treino. Antes de entrar no tatame, faz-se uma saudação a O Sensei, geralmente direcionada à sua foto, presente na maioria dos dojos. Na sequência, todos os praticantes sentam perfilados, em ordem pela cor da faixa, com os faixas pretas numa ponta, os faixas brancas na outra e o mestre na frente. Faz-se primeiro uma saudação a O Sensei, e depois entre mestre e alunos. Após essa etiqueta, o treino começa, geralmente com alongamento e aquecimento. Ao final do treino, repete-se o ritual do início, adicionando-se uma saudação final entre todos os participantes, um *domo arigato* coletivo.



Figura 6 – *Dojo* da sensei Maria Luíza Serzedello, em São Paulo.

[49] Disponível em: <http://www.aikikai.or.jp/eng/information/review.html>.

É necessário pontuar a existência de uma peculiaridade do Aikido. Muitos mestres que foram alunos diretos de Morihei acabaram criando variações do Aikido tradicional. De forma geral, pode-se notar, após uma rápida pesquisa sobre o Aikido, no Google, que há a ocorrência frequente de discussões acerca da eficiência marcial do Aikido. Muitos comentários sobre o Aikido fazem alusão à sua prática enquanto uma espécie de dança ou prática corporal não marcial. De fato, há uma variação dentro dos estilos[50] de Aikido, que contém diferentes graus de marcialidade (ou vigor) com que esta arte é praticada. Há estilos mais suaves, direcionados para o desenvolvimento de aspectos mais internos (leia-se: aspectos espirituais) e estilos mais vigorosos, que priorizam as aplicações marciais e a eficiência da arte enquanto método de autodefesa. Há, por exemplo, o vigoroso Aikido Yoshinkan, desenvolvido por Gozo Shioda (aluno de Morihei na década de 1930), que é ensinado à polícia de Tóquio, devido à sua eficiência marcial. E há o Shin-shin Toitsu Aikido, ou Ki-Society, fundado por Koichi Tohei (também aluno direto de O Sensei), um estilo mais suave que prioriza a pesquisa sobre o *ki* como um caminho para unificação mente-corpo. Algumas organizações têm relações amistosas com a Aikikai, outras não. Somadas a estes estilos, há ainda diferenças no âmago das próprias organizações filiadas à Aikikai, que podem possuir práticas e regras de etiqueta diferentes. Há uma flexibilização e uma incorporação da cultura de cada lugar, tendo o Japão como referência cultural central. Muitos hábitos japoneses são estranhos a outras culturas, e isto, de fato, altera as formas como o Aikido é ensinado e/ou praticado no mundo. Muitos dojos procuram se manter alinhados ao máximo à etiqueta japonesa. Em outros, há atenuações e/ou diferenças mais acentuadas. Vemos, com clareza, que aquilo que para uma cultura pode ser um ato natural, para outra, pode significar algo dotado de conotações negativas, como lemos neste depoimento de um aluno de Donald Levine, em seu curso que mesclava a sala de aula com o *dojo* de Aikido, na Universidade de Chicago:

> O curso pareceu fornecer um forma relativamente eficiente de introduzir os estudantes nas características exóticas de uma cultura diferente. Isto foi visível em respeito aos rituais que são enfatizados no dojo de aikido. Depois do primeiro dia de treinamento, um estudante escreveu: ‘Hoje, eu venci um tabu; eu aceitei me curvar. Além de ser um costume estranho, curvar-se para outro ser humano é considerado inaceitável para o judaísmo. Entretanto, tentei pensar como um visitante em outra

[50] A Aikikai não fornece informações sobre outros estilos de Aikido. Muitos sites oferecem informações a respeito. Escolhi este, em inglês, disponível em: <http://www.aikido-sensei.info/art-the_sixteen_styles_of_aikido>. Acesso em: 12 jun.2014. Nele, estão listados 16 estilos ou variações do Aikido.

> cultura. Sei que se curvar no Japão é um sinal de respeito, não de adoração. E assim eu deveria ver isso como uma cortesia. Se eu estivesse no Japão, eu me curvaria e assim eu devo aceitar isso aqui. No mínimo, hoje aceitei me curvar'. No segundo dia de treino este mesmo estudante escreveu: 'Hoje me senti menos intimidado pelos rituais que acompanham o treino. Eu aceitei me curvar como um método estrangeiro, mas válido, por expressar cortesia e respeito'. (LEVINE, 1990, p. 8, tradução nossa)

Sendo assim, o Aikido também se torna um território de diversidade cultural, onde vemos o entrelaçamento da cultura japonesa a outras culturas.

Fora a ritualização que caracteriza a prática do treino de Aikido, há um eixo de técnicas que serão observáveis na maioria dos *dojos*, por que estão impregnadas da circularidade de movimentos que caracteriza o Aikido. Entre *dojos* diferentes, pode-se observar pequenas diferenças entre os movimentos, embora eles compartilhem a mesma forma. O fato é que, como a prática do Aikido se dá com múltiplos parceiros (ou pares), com várias graduações, adquire-se uma percepção da técnica como algo em fluxo, que seguirá se adaptando continuamente às peculiaridades dos corpos, tanto do *uke* como do *nague*.

4 A malha com as linhas da Paregogia e do Aikido

4.1 Mudando o contexto como um centro descentralizado: mudando a natureza do espaço

A Paregogia diz que os pares devem atuar na construção dos ambientes onde aprendem. Ou seja, se a Paregogia, através dos REA, apoia-se na possibilidade de reutilizar, revisar, remixar e redistribuir conteúdo, pode-se deduzir que o ambiente de aprendizagem faz parte deste conteúdo. Indo mais longe, o espaço é conteúdo. Consequentemente, se a facilitação pode estar codificada nas tecnologias de suporte, como assume a Paregogia, podemos dizer que o espaço ensina.

A Paregogia traz como um fundamento deste primeiro princípio o conceito de *basho*,[51] de Nishida Kitaro, considerado o fundador da moderna filosofia japonesa (YUASA, 2008). Yasuo Yuasa diz que Nishida criou a lógica de *basho* "[...] como um método de pensamento

[51] "Ao formular nosso primeiro princípio, nós sacamos a noção de basho ('contexto compartilhado em movimento') de Nishida, que se debruça sobre a forma como um contexto reúne ou suporta diferentes tipos de (inter)ações, simultaneamente, das formas com as quais podemos (re)formular o contexto no qual estamos." (CORNELI; DANOFF, 2011b, p. 2, tradução nossa)

que supera diretamente o paradigma epistemológico moderno, que divide o subjetivo e o objetivo, colocados em oposição" (YUASA, 2008, p. 75, tradução nossa). Ou seja, o conceito de *basho* opera para desconstruir o dualismo sujeito-objeto, em nome de um "[...] fluxo dinâmico – um fluxo no qual o sujeito enquanto expressivo e o objeto enquanto expressado são inseparáveis" (YUASA, 2008, p. 75, tradução nossa). Neste fluxo, os padrões e antipadrões da Paregogia funcionam "[...] como um artefato através do qual compartilhamos um atual, mas nunca completo, entendimento do espaço" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 76, tradução nossa).

Se o entendimento do espaço nunca é completo, é por que seu modo de construção é contínuo. O que nos leva à natureza do vocábulo japonês *ma* [espaço], que "vaza"[52] para campos diversos e se metamorfoseia nos modos de vida do povo nipônico.



Figura 7 – Ideograma *ma*. Intervalo, entre (HALPERN.2001, p. 833); o kanji é formado por duas partes: 門 [porta] e 日 [dia, sol ou Japão]. Fonte: Denshi Jisho Online Japanese dictionary, Disponível em: <http://jisho.org>.

Segundo Fenollosa (apud CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006, p. 39), no processo de composição dos kanji, "[...] duas coisas reunidas não produzem uma terceira coisa, mas sugerem alguma relação fundamental entre elas". No *ma*, há uma relação entre porta e dia que expressa uma contínua abertura, um fluxo. Okano diz que "O *Ma* faz parte do senso comum dos nipônicos e funciona como um signo autorreferencial, ou seja, não apresenta uma necessidade aparente de que sejam tecidas explicações lógicas sobre ele no interior da sua própria cultura" (OKANO, 2012, p. 19). Desta forma, sua tradução também está sempre em construção, o que não é dizer que está incompleta, mas que sua incompletude expressa uma condição análoga ao universo que está em contínua mudança (e ao mundo que nunca é o mesmo de um momento para o outro). O *ma* é polivalente e "[...] se metamorfoseia à medida que adere a uma determinada realidade, por meio de correlações múltiplas que

---

[52] "O Ma é um elemento cultural especificamente nipônico que se apresenta como um *modus operandi* vivo no cotidiano dos japoneses e está presente em todas as suas manifestações culturais: na arquitetura, nas artes plásticas, nos jardins, nos teatros, na música, na poesia, na língua, na comunicação interpessoal, como os gestos do cotidiano ou o modo de se falar, etc." (OKANO, 2012, p. 13)

estabelece com o contexto, estruturando significados diversos a cada momento" (OKANO, 2012, p. 34).

O *ma* que adere ao Aikido[53] é o *ma-ai*, a distância correta entre dois combatentes, que deve ser constantemente ajustada, e que é fundamental para criar harmonia.[54]

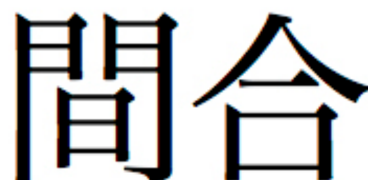


Figura 8 – Ideograma: *ma-ai*. *Ma* e *ai* (合) [unir, harmonizar, combinar]. Fonte: Halpern (2001, p. 507).

Se os parceiros se posicionarem com um *ma-ai* inapropriado não haverá uma interação harmônica. Muito perto, e o movimento se engessará, dando lugar à resistência e a possíveis choques. "Perdido o *ma-ai*, desfigura-se a relação" (SAKANASHI, 2011, p. 66).

Para não perder o *ma-ai*, é necessário manter o alinhamento no fluxo de movimento, ajustando constantemente as distâncias com nosso parceiro de prática, para atingir um constante grau de fluidez na movimentação. Interpretando isso nos termos da Paregogia, longe demais das ferramentas (blogs, sites, e softwares), e não há interação suficiente para o aprendizado por pares, para uma sensação do ambiente e/ou do outro. Perto demais, e o par pode perder a mobilidade, ao se ocupar em excesso com o manuseio das próprias ferramentas. A Paregogia diz que interagimos mudando o espaço, o que significa dizer que o *ma-ai* da Paregogia é análogo ao do Aikido, um "estar com" em movimento que sublinha o caráter de aprendizagem contínua da vida. Neste sentido, há um caráter de posicionalidade que permeia as interações[55] e estabelece condições para uma integração contínua, onde não há "estar

---

[53] "A utilização do vocábulo *Ma* aconteceu, por exemplo, nas artes marciais, na Era Edo (1603-1868). O *Ma* era considerado necessário para essa arte, porque é justamente a sua correta utilização que possibilita derrubar o adversário e, na falha desta, pode-se perder a própria vida. A estratégia adotada para a luta era roubar o *Ma* alheio, isto é, aquele intervalo de descuido do adversário em que ele permite a entrada da espada sem ter tempo de defender-se. Também é imprescindível não deixar escapar o seu *Ma* ao inimigo, o que lhe garantiria a vitória". (OKANO, 2012, p. 33)

[54] "Longe demais do oponente, é impossível golpear ou contra-atacar; perto demais, o praticante fica encurralado [...] Num nível mais amplo, *ma-ai* significa avaliar o espaço do outro, aprender a se adaptar a várias condições e desenvolver uma boa noção de tempo nas questões humanas – exatamente o que o aikido propõe". (STEVENS, 2007, p. 52)

[55] Segundo Ingold: "Minha reinvindicação é que pessoas e coisas não existem como entidades delimitadas, separadas dos seus arredores, em vez disso, surgem, cada uma como um nexo de crescimento criativo e

contra", e sim, "estar com". Devemos aprender a nos mover para que a força "contra" se precipite no vazio e seja conduzida "com", em busca da harmonia. O diálogo entre Paregogia e Aikido é um convite para uma integração não dualista de corpo e espaço (seja este espaço virtual ou físico, como diz a Paregogia). A mente é esvaziada, o que não é dizer que ela parou, mas que atingiu o estado de *shizen tai,* onde não há separação de sujeito e objeto, corpo e mente. Neste ponto, não há mais sínteses, por que não há o que sintetizar: tudo é um. Tanto a Paregogia como o Aikido dizem que nossa relação com o espaço nos ensina. A forma como nos movemos no espaço define como aprendemos. E a estagnação da aprendizagem pode ser um sintoma de particularidades do espaço que nos impedem de ampliar nossa janela do visível.

Na Paregogia e no Aikido, os pares modelam e integram os espaços onde aprendem como parte do próprio aprendizado. Assim, estudantes e educadores se unificam, ao pesquisar o caráter de movimento contínuo da realidade, construindo um caminho para a meta-aprendizagem.

4.2 Meta-aprendizagem é uma fonte de conhecimento: mudando o que sei sobre mim mesmo

O segundo princípio da Paregogia diz respeito ao aprender a aprender, onde "[...] nós interagimos mudando o que sabemos sobre nós mesmos" (CORNELI, 2012, p. 4, tradução nossa). Na mudança, podemos aprender através da metacognição[56] e do hábito da reflexão. Incorporando o trabalho de Ingold, ao destrancar as portas da percepção, usamos chaves que são pistas, resumidamente: "[...] um ponto de referência que condensa outrora discrepantes fios de experiência em uma orientação unificada que, por sua vez, abre o mundo para uma percepção de maior profundidade e clareza" (INGOLD, 2011a, p. 22, tradução nossa). Segundo Ingold, a chave como pista não está ligada a um processo de decodificação, mas de revelação, enquanto operação centrípeta que conduz ao centro, "[...] em direção a significados

---

desenvolvimento dentro de um ilimitado e contínuo desdobramento de relações. Isto não é dizer que não haja diferenças, ou que elas se unem em um tipo de névoa. É mais como um argumento de que sua diferenciação é em função do seu posicionamento dentro do universo relacional – ou seja, de posicionalidade". (INGOLD, 2011a, p. VXI, tradução nossa)

[56] "Metacognição e atenção têm a ver com sua consciência, de como pensa, fala, participa e atende às circunstâncias. Pode ser particularmente útil aplicar esse tipo de 'metaconsciência' enquanto você pensa sobre os papéis que assume em determinado projeto, o tipo de contribuição que deseja fazer e o que deseja tirar daquela experiência. É provável que tudo isso mude, com o passar do tempo, então é bom ter o hábito da reflexão". (RHEINGOLD et al., 2014, p. 34, tradução nossa)

que repousam no coração do mundo, mas que normalmente estão escondidos debaixo da fachada de aparências superficiais" (INGOLD, 2011a, p. 22, tradução nossa). Esta chave é então uma pista para o *meta*, ou seja, para o caminho que conduz ao centro. Consequentemente, a chave como cifra decodificadora é centrífuga e direciona a percepção para significados que estão na superfície exterior do mundo. A partir daí, Ingold pontua: o que diferencia principiantes de experts é um fator qualitativo (o "quão bem se sabe") que está relacionado à capacidade do indivíduo de ser responsivo aos componentes que residem no meio ambiente (INGOLD, 2011b). Segundo Ingold, aqueles que "sabem bem" são capazes de contar "[...] não apenas no sentido de serem capazes de recontar as histórias do mundo, mas também no sentido de terem uma afinada consciência perceptiva do que os cerca" (INGOLD, 2011b, p. 161, tradução nossa). Ou seja, o caminho é percorrido com o contar, que, "[...] resumindo, não é representar o mundo, mas traçar um caminho através deste mundo que outros possam seguir" (INGOLD, 2011b, p. 161, tradução nossa). Este caminho, ao mesmo tempo em que é traçado, mantém seu potencial de ser seguido, ao se conservar vazio, por que o vazio é possibilidade. O mestre de Aikido então "conta": ele ensina porque trilha o caminho com "[...] a qualidade própria daquele que busca constantemente; ele está no caminho e se dá conta de que o *do* (o caminho) é infinito" (SAKANASHI, 2011, p. 67). Portanto, conhecer a si mesmo é admitir um contínuo "se tornar", que "[...] não é estar no lugar, mas estar **ao longo** de caminhos. O caminho, e não o lugar, é a condição primária de ser, ou melhor, de se tornar" (INGOLD, 2011b, p. 12, tradução nossa, grifo meu). Neste caminho do contínuo se tornar, o equilíbrio entre cifra e pista é o mesmo equilíbrio existente entre as forças centrípeta e centrífuga, que impregna a pesquisa do Aikido e possibilita o perfeito *ma-ai* em movimento. No Aikido, os praticantes tornam-se um pela manutenção desta conexão: muito longe, e não há movimento (a conexão se perde); muito perto, e o movimento se engessa (a conexão se perde). Resumindo, o lugar entre o longe e o perto, o interno e o externo, o afastamento e o acolhimento, não é um lugar: é um caminho. Neste caminho, estabelecemos continuamente nosso *ma-ai* com o conhecimento, que é nosso *ma-ai* com tudo o que nos cerca e nos ensina, e a afirmação de uma perspectiva relacional de vida. A mente de principiante é fundamental para que estejamos conscientes de que o domínio sobre o conhecimento está sempre em fluxo, em um sistema que o engloba e a ele dá sentido. Ingold cita o seguinte exemplo:

> Eu quero cortar uma tábua e tenho uma serra. Então, uso a serra para cortar a tábua. Entretanto, como mostrei antes, está claro que preciso mais do que a serra para cortar madeira. Eu preciso de um suporte como apoio, preciso de minhas mãos e joelhos, respectivamente, para segurar a serra e manter a tábua posicionada, eu

> preciso de todos os músculos do meu corpo, para fornecer a força que direciona a serra e mantém meu equilíbrio enquanto trabalho, preciso de meus olhos para aferir o progresso. Assim como a tábua em si se torna parte do equipamento de corte, a evolução do corte ajuda a guiar o trabalho. Então, cortar madeira não é um resultado só da serra, mas de todo o sistema de forças e relações construídas pelo engajamento íntimo da serra, do suporte, da peça e do meu próprio corpo. (INGOLD, 2011b, p. 56, tradução nossa)

Cortar a madeira não é um resultado que provém somente da serra, assim como sem a serra não há o cortar. É necessário conexão e contato com os fios à nossa volta, em um jogo de pistas que envolve corpo, intenção e engajamento. Aprender a aprender é então a capacidade de se autoajustar aos fluxos de movimento. Isto acontece no Aikido quando o praticante alterna os papéis de *uke* e *nague* (ou seja: em um momento ele recebe a técnica, em outro, ele a aplica). A técnica não está inscrita no corpo enquanto ferramenta, mas está "[...] embutida e é inseparável da experiência de sujeitos particulares na modelagem de coisas particulares" (INGOLD, 2011a, p. 315, tradução nossa). Ingold diz que há contextos que proporcionam oportunidades selecionadas de percepção,[57] ou seja, espaços onde há a pesquisa de uma integração entre percepção e ação, como pista para uma performance fluente (e por que não, também para uma não-performance fluente, conforme vimos com Nagatomo).

Este é também um dos aspectos da Paregogia, por que uma de suas preocupações principais é com a modelagem dos espaços onde a aprendizagem ocorre. Os educadores-pesquisadores da Paregogia estão preocupados em estudar os caminhos pelos quais aprendemos uns com os outros, pela percepção e pela ação, fora ou dentro dos ambientes tradicionais de aprendizagem. Nos dois casos, do Aikido e da Paregogia, há uma preocupação com a sintonia fina que é este "perceber-se" no movimento do aprender, nos fluxos de percepção e ação que os espaços, como possibilidade e abertura, nos proporcionam. Assim, fazer progresso é achar "[...] as dimensões onde o movimento é possível" (RHEINGOLD et al., 2014, p. 88, tradução nossa), bem como reconhecer os sintomas relacionados à falta de

---

[57] "A observação do praticante avançado pelo principiante é aterrada ao seu próprio engajamento perceptivo com seus arredores. A chave para a imitação repousa na íntima coordenação do movimento da atenção do principiante em relação aos outros, com o seu próprio movimento corporal no mundo. Através de repetidas tentativas práticas, e guiado por sua observação, ele gradualmente 'pega o jeito' das coisas por ele mesmo – ou seja, ele aprende a sintonia fina dos próprios movimentos, para assim alcançar a fluência rítmica dos praticantes avançados. Neste processo, cada geração contribui para a próxima, não através do manejo de um corpo de representações ou informações, no sentido estrito; mas, ao invés disso, introduzindo principiantes nos contextos que proporcionam oportunidades selecionadas de percepção e ação, e fornecendo a base que os habilita a fazer uso destas oportunidades [...] O que significa 'pegar o jeito' [...]? Poderia significar que a observação da qual a aprendizagem depende é tanto tátil quanto visual, ou que a habilidade está incorporada como um padrão rítmico de movimento mais do que como um esquema estático, ou que a chave para a performance fluente repousa na faculdade de coordenar percepção e ação". (INGOLD, 2011a, p. 353-354, tradução nossa)

mobilidade. O Aikido nos lembra de que achar estas dimensões onde estão as possibilidades de movimento é estar no caminho-fluxo não linear entre iniciantes e veteranos, onde a aprendizagem está espalhada entre os que sabem e os que não sabem.[58] Neste sentido, o praticante de Aikido precisa incorporar o aprender a aprender, e, assim como na Paregogia, explorar a experiência de se sentir estagnado para buscar o movimento e a harmonia. Há dois ciclos que, na verdade, são o mesmo: o ciclo que leva o iniciante a se tornar veterano, e o ciclo que leva o veterano a se tornar iniciante. Ser mestre é ser discípulo, e todo começo é também consumação:

> Porque para eles [os mestres] o combate consiste no fato de que o arqueiro se mira e no entanto não se atinge, e que por vezes ele pode se atingir sem ser atingido, de maneira que será simultaneamente o que mira e o que é mirado, o que acerta e o que é acertado. Ou, para nos utilizarmos de uma expressão cara aos mestres, é preciso que o arqueiro, apesar de toda a ação, se converta num ser imóvel para, então, se dar o último e excelso fato: a arte deixa de ser arte, o tiro deixa de ser tiro, pois será um tiro sem arco e sem flecha; o mestre volta a ser discípulo; o iniciado, o principiante; o fim, começo, e o começo, consumação. (HERRIGEL, 2011, p. 23)

Ao aprender a aprender, mudamos nossa perspectiva sobre nós mesmos, por que nos tornarmos "o aprender". Por amor ao mestre, abandonamos o mestre e nos tornamos o mestre, ao nos tornarmos iniciantes.

4.3 Pares fornecem *feedback* que de outro modo não existiria: mudando minha perspectiva

Corneli e Danoff usam a definição de aprendizagem por pares como uma prática educacional na qual estudantes interagem com outros estudantes para atingir objetivos educacionais. Então, que tipo de *feedback* está implicado nesta dinâmica? E por que este *feedback* não existiria de outro modo?

A Paregogia diz que é importante fazer uma autoavaliação das motivações envolvidas na aprendizagem, ao participar de determinado projeto. Por exemplo, Charles Danoff, ao

[58] "Quando dou uma aula, costumo enfatizar um determinado movimento ou sentimento, ou uma forma diferente de ver a técnica. E muitas vezes, observando os alunos a praticar, descubro que os principiantes são os que realmente tomaram consciência do ponto que demonstrei e tentam executá-lo. Os mais avançados lidaram com a técnica tantas vezes, e não raro estão tão carregados de preconceitos a respeito dela, que se esqueceram de como ver". (SAOTOME, 2011, p. 248)

entrar no projeto da Paregogia fez uma autoavaliação, onde cita o *social reinforcement*[59] como o processo de estar engajado em relações mútuas de reconhecimento, colaboração e atenção: “Receber dicas de pares sobre como praticar *snowboard* era mais divertido para mim do que meu pai me mostrando como polir apropriadamente o estofado de couro do carro” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 29, tradução nossa). O *snowboarder* leva em consideração as dicas do seu par porque a significação destas dicas é estabelecida pela posicionalidade: ele quer trilhar o caminho de fazer a manobra, por que isso o posiciona naquela comunidade, além de trazer satisfação. Na medida desta interação, muda-se a perspectiva acerca das próprias práticas, por que, como diz a Paregogia, nós interagimos mudando a nossa perspectiva sobre as coisas. A dica do *snowboarder* é uma pista que destranca a possibilidade de chegar onde o outro já chegou, a partir de uma ação que envolve um “seguir com”, onde “Convidar é sair da frente, é oferecer ao outro o horizonte” (CURADO, 2013, p. 156). As pistas podem unificar fios de experiência, onde “[...] o fio sendo desfiado agora e o fio pinçado do passado fazem parte da mesma história. Não há o ponto onde a história termina e a vida começa” (INGOLD, 2011b, p. 161, tradução nossa). O Aikido nos conta como responder ao que nos cerca através de respostas intuitivas:

> Há uma sequência de fases no desenvolvimento da arte. Gradações de ranking, marcadas por uma sucessão de testes que examinam níveis de competência, claramente definidos, que formam uma parte crucial do treino. Além disso, há um tipo de progressão, comum a todas as artes, que eu chamaria o caminho para a transcendência de toda a técnica. A pessoa começa praticando, de forma autoconsciente, certa técnica. Ela segue devagar, deliberadamente, reflexivamente; mas continua treinando até que a técnica se torna internalizada e o praticante não está mais autoconsciente quando a executa. (LEVINE, 1984, p. 6, tradução nossa)[60]

Ou seja, a aplicação impecável da técnica é o desaparecimento da técnica, um caminho de unidade entre os corpos, sustentado por contínuos *feedbacks* perceptivos. Integrando a Paregogia e o Aikido, podemos dizer que sem o contato entre pares não há

---

[59] Nota de tradução: ao invés de traduzir diretamente o termo, preferi usar o termo original, seguido de explicação, baseada na seguinte citação: “Social reinforcement refers to reinforcers such as smiles, acceptance, praise, acclaim and attention from other people”. Disponível em: < http://psychology.about.com/od/sindex/g/social-reinforcement.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

[60] Saotome reforça este ponto: “A resposta espontânea e o respeito pelo fluxo natural de uma situação constituem a base do ensino de O Sensei [Morihei Ueshiba]. Seu método de educação apresentava dois polos opostos, mas complementares. O primeiro era o estudo da técnica básica, o aprendizado do movimento rumo a um elevado grau de precisão, até que sua execução se tornasse instintiva. Entretanto, igualmente importante era o segundo polo: espontaneidade e flexibilidade de técnica, mente e corpo, para fugir à coação da precisão mecânica, que carece de vida. Quando o inimigo golpeia, não existem modos fixos de lidar com a situação”. (SAOTOME, 2011, p. 121)

mudança de perspectiva.

No Aikido, o ponto físico de contato onde o ataque do *uke* encontra o *nague* chama-se ponto de atrito, onde o conflito vira abertura, mediante resposta intuitiva. Quando nos movimentamos fluidamente, o conflito desaparece. A luta aparece quando há choque. Para eliminar o choque, você precisa sentir o corpo do outro e ir **com ele**. Nesse movimento, o *nague* abre mão de seu ego e não resiste se a força do *uke* é maior que a dele: ele a acolhe e junta-se a ela, para trilhar um caminho de unidade e harmonia, uma abertura que é um movimento de vida.[61] Na diferença entre *uke* e *nague* há uma oportunidade de acolhimento: um praticante alto e forte, ao treinar com um praticante de pequena estatura, pode ter a percepção de estar em vantagem. Mas o *feedback* que ele recebe de um corpo menor pode gerar uma mudança de perspectiva que o redireciona para uma nova pesquisa: descobrir como ser mais delicado em sua movimentação. O corpo do outro passa de corpo a ser subjugado para corpo a ser acolhido. Ou seja, há uma ressignificação da força. Por isso, este contato entre *uke* e *nague* é, a todo momento, um exercício de perceber-se continuamente como complementar ao outro, através do sentir. No fluxo de *feedbacks* transita, de forma não linear, intenções e gestos que constroem formas de trilhar a realidade enquanto ela nos acontece. Para fluir, precisamos pesquisar as dimensões de imobilização e mobilização do movimento.

4.4 Mudando o conteúdo ou conectividade: a aprendizagem é distribuída e não linear

Um dos pontos levantados pela Paregogia diz respeito ao caráter não linear da aprendizagem. O manual de Paregogia diz que: “Aqueles que tomarem a iniciativa [de começar um grupo de aprendizagem] devem perguntar a si mesmos o tradicional quem, o que, onde, quando, porque e como [...] Assim, suposições preliminares para o design e a estrutura são estabelecidas” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 96, tradução nossa). Para cada questão (quem, o que, onde, quando, porque e como) existe uma série de perguntas associadas,[62] que

---

[61] O conflito faz parte da vida, e a vida é abertura: “É da essência da vida que ela não termina aqui ou ali, ou conecta um ponto de origem com uma destinação final, mas, ao invés disso, ela continua achando um caminho através da miríade de coisas que formam, persistem e se rompem em suas correntes. A vida, resumindo, é um movimento de abertura, não de fechamento”. (INGOLD, 2011b, p. 3, tradução nossa)

[62] “Como seu grupo gerenciará feedbacks de uma maneira construtiva? Porque participantes se sentiriam motivados a dar feedback? Quão firme e extenso são os contratos sociais para o grupo? Eles se aplicam para todos igualmente? Ou variam de acordo com o nível de participação? O que as pessoas precisam saber no início? O que você pode planejar enquanto acompanha? Quem decide? Como o acolhimento é uma ‘metadiscussão’? Que tipos de discussões não são bem-vindas? Você tem espaços disponíveis para grupos de discussão ou outras interações por pares? (Alternativamente, se o projeto for distribuído, você tem espaços disponíveis para reunir

servem para nortear o planejamento e o gerenciamento das iniciativas educacionais. Associada ao “como” está a questão da linearidade, colocada em contraponto ao caos, ou confusão.

O criador do grupo de aprendizagem (ou moderador) precisa ler os fluxos das dinâmicas e trabalhar para que o próprio grupo gerencie ativamente seus próprios processos de aprendizagem. Obviamente, há um risco de dissipação interna, que é o esfriamento do fluxo de aprendizagem, cujos sintomas mais visíveis são a falta de participação e de interesse. Assim, o necessário e saudável grau de abertura do qual fala a Paregogia é uma zona de investigação onde o caos assume sua potência como elemento criativo. Por isso, muda-se o conteúdo, porque a mudança e a consequente não linearidade fazem do aprender um movimento contínuo. Da mesma forma, muda-se a conectividade: intensificam-se os contatos por e-mail ou o uso de fóruns, por exemplo, para que assim o grupo retome seu fluxo de aprendizagem. Há um limite para padronizações, na busca contínua pela dimensão onde o movimento é possível. No Aikido diz-se que: “É impossível postular uma resposta fixa para cada contingência e, numa situação real, você não tem chance de dizer ao oponente que tipo de ataque ele deve usar” (UESHIBA; UESHIBA, 2006, p. 16). Existe o padrão, mas ele está o tempo inteiro mediado por *feedbacks* perceptivos, constantemente sendo ajustado e se tornando. A dinâmica de movimentação do Aikido alterna retas e curvas, desenhando fluidamente linhas que são flexíveis no contar de uma história-movimento que não termina. Isto nos leva a duas concepções de organismo que são discutidas por Ingold:

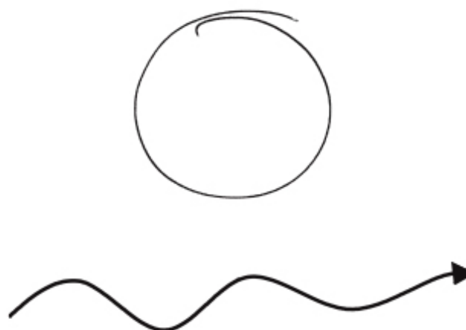


Figura 9 – Concepções de organismo, segundo Ingold. Fonte: Ingold (2011b, p. 69).

Estas imagens são usadas por Ingold para exemplificar o que ele chama de percepção

todos como um grupo?).” (RHEINGOLD et al., 2014, p. 97-99, tradução nossa)

anímica do mundo, que se apoia (em contraponto a uma concepção que imputa vida àquilo que é inerte) numa concepção de vida enquanto fluxo:

> De acordo com uma convenção longamente estabelecida, animismo é um sistema de crenças que imputa vida ou espírito a coisas que são verdadeiramente inertes. Mas, esta convenção, como vou mostrar, é enganosa, por duas razões. Primeiro, estamos lidando aqui não com uma forma de acreditar *no* mundo, mas como uma condição de *estar* nele. Isto poderia ser descrito como uma condição de estar vivo no mundo, caracterizada por uma elevada sensibilidade e capacidade de resposta, em percepção e ação, a um ambiente que está sempre em fluxo, nunca o mesmo de um momento para o outro. (INGOLD, 2011b, p. 68, tradução nossa)

Ao usar as imagens acima, Ingold quer estabelecer uma concepção de organismo que enfatiza dois aspectos: a constituição relacional do ser e a primazia do movimento. A imagem do círculo implica um organismo fechado em si, interagindo com o exterior através de sua membrana:

> Eu dobrei o organismo nele mesmo, de forma que está delineado e contido dentro de um perímetro fronteiriço, realçado de um mundo ao redor – um ambiente – com o qual está destinado a interagir de acordo com sua natureza. O organismo 'aqui dentro', o ambiente 'lá fora'. (INGOLD, 2011b, p. 68, tradução nossa)

A imagem do organismo, enquanto linha curva, implica uma concepção do ser como movimento:

> Nesta representação não há dentro ou fora, e nenhum limite separando os dois domínios. Antes, há um rastro de movimento e crescimento. Cada rastro como tal revela uma relação. Mas esta relação não é entre uma coisa e outra – entre o organismo 'aqui' e o ambiente 'lá'. É antes um rastro ao longo de onde a vida é vivida. Nem começando aqui ou acabando lá, ou vice-versa, o rastro serpenteia através, ou pelo meio, como a raiz de uma planta ou um córrego entre suas margens. Cada rastro é somente um cordão em um tecido de rastros que, juntos, compreendem a textura do mundo vivo. Esta textura é o que quero dizer, quando falo de organismos sendo constituídos em um campo relacional. Não é um campo de pontos interconectados, mas de linhas entrelaçadas; não uma rede, mas uma malha. (INGOLD, 2011b, p. 69, tradução nossa)

Por isso, Ingold (2011b) fala do mundo enquanto textura, para exemplificar que vivemos na medida em que nos movimentamos e deixamos, com esse movimento, rastros que constroem continuamente um campo relacional de malhas. Nestas texturas, seguimos outros rastros, ao mesmo tempo em que criamos os nossos. "Mover-se" não linearmente nestas linhas entrelaçadas é aprender constantemente a importância de ver o lugar como caminho.

Não dualisticamente, somos o caminho e o lugar, por que estamos em quietude, ao estarmos em movimento. A malha é fio com fio, em adaptação constante, como roupa que se move e se ajusta a quem a veste, em um constante "tornar-se". Neste sentido, Ingold (2011b) usou o círculo para enfatizar uma concepção de ser que opera dualisticamente, entre interior e exterior, e a linha sinuosa, para enfatizar o ser enquanto linha e movimento. Entretanto, no círculo em quietude do pião há energia que, através do contato, se irradia como movimento. Ou seja, no círculo, o rastro está latente. A linha dança, ora fechando o círculo, ora se irradiando como linha. Esta malha de movimento é como a linha da superfície da água que vira onda, um círculo que se espiralou e se fechou, porque foi uma linha que não resistiu ao fundo do oceano e se ergueu.



Figura 10 – Ilustração de Saotome. Fonte: Saotome (2011, p. 252).

A onda é uma alternância entre círculo e linha, que é regida pelo movimento espiralar.

O oceano, ao longe, é horizonte, e de perto, é onda (como o pião, parece estar imóvel, mas está em movimento). Tudo depende de posicionalidade. As ondulações são texturas fluidas que respondem ao vento, às pedras e ao clima. É preciso sentir que a fluidez da linha está no círculo e a estabilidade do círculo está na linha. Mais importante do que ser um ou outro, é perceber que somos um no outro. E que este é o movimento contínuo e responsivo da onda do aprender, onde o par atinge um objetivo (realiza um sonho) e, logo após, vê que há outros (acorda).

4.5 Mudando objetivos: realize o sonho se puder, então acorde

A jornada do aprender é contínua e cíclica. Atingir um objetivo é experimentar um estado momentâneo que logo desemboca em outros fluxos, como diz o manual de Paregogia: "Alcançar um pico mais alto só o faz enxergar mais longe, e não encerrar a viagem. Você precisa acordar e perceber que ainda há muito a aprender! Acorde e aproxime-se da sua próxima jornada com o mesmo apetite que o levou ao lugar onde está" (CORNELI; DANOFF, 2012, p. 25, tradução nossa). Para isso, a Paregogia pressupõe que os planos de aprendizagem devem estar apoiados sobre esquemas maleáveis,[63] que levam em conta as peculiares competências de cada um na malha da não linearidade.

Tendo em vista que o contexto proposto pela Paregogia é dos ambientes com pouca ou nenhuma centralização institucional, os pares precisam apropriar-se da própria aprendizagem e ter a consciência de que a maleabilidade dos ambientes dialoga com a maleabilidade de seus próprios movimentos: um é extensão do outro. Consequentemente, temos que levar em conta a improvisação, como competência que pode nos ajudar a lidar com o processo de adaptar-se constantemente ao que nos cerca. Neste sentido, a vida pede por fluidez e por "[...] um grau de precisão na coordenação da percepção e da ação que só pode ser alcançado pela prática. Mas é isso, ao invés de um conhecimento das regras, que distingue o praticante proficiente do novato. E nisto, também, nós encontramos a essência da improvisação" (INGOLD; HALLAM, 2007, p. 12, tradução nossa). Segundo Ingold, a improvisação pressupõe que uma

---

[63] "Ter um esquema maleável permite que aprendizes por pares: (1) identifiquem direções apropriadas e objetivos para aprendizagem futura; (2) revisem seus pontos fortes e áreas a desenvolver; (3) identifiquem objetivos e planos para melhorar; (4) monitorem suas ações, revisem e ajustem planos, se preciso, para atingir seus objetivos; e (5) atualizem seus objetivos para corresponder aos progressos. Isto não significa que você deve deixar o caos reinar, mas, com frequência, no turbilhão de ideias e contribuições, novas direções tomam forma e novas ideias tomam posse". (RHEINGOLD et al., 2014, p. 33, tradução nossa)

roteirização total[64] e estrita da vida não é possível. Surfamos a onda do aprender e sua alternância de subidas e descidas: a crista é um objetivo alcançado, de onde se veem outras ondas (outros objetivos). Buscamos o equilíbrio em movimento no fluxo do jogo de desestabilização e estabilização.

O fundador do Aikido dizia: sete vezes cair, oito vezes levantar. "Cai sete vezes e se levanta oito aquele que não resiste em cair, mas que se beneficia do fluxo incontrolável para ganhar novo impulso e se colocar de pé" (CURADO, 2013, p.139). No imprevisível jogo de forças que agem sobre nós, em algum momento, a queda será inevitável. Por isso, o Aikido ensina seus praticantes a cair, levando em conta que dentro do cair está o levantar. Ao cair corretamente, o praticante aproveita a energia do movimento para levantar, como a movimentação natural e espiralada da onda. Para o praticante de Aikido, a queda é apenas uma passagem pelo chão, um estado momentâneo. Quando há forças maiores que a nossa, não deve haver resistência excessiva, senão a queda fluida fica prejudicada. O praticante sente o momento em que as forças opostas são maiores e se movimenta fluidamente, para transformar esta força que está **contra** em uma força que está **com**. Elas se tornarão **uma**. A queda, como um movimento resultante da interação de forças, não é nem boa, nem ruim: é apenas um movimento natural que se faz necessário. O Aikido postula que só aprenderá a levantar aquele que aprender a cair. Na prática, a dinâmica do aprendizado do rolamento (*ukemi*) é assim descrita por Sakanashi:

> No aikido praticamos continuamente uma das formas de *ukemi* (queda) muito similar à cambalhota, rodando para a frente com a cabeça apontando para o umbigo. Olha-se para o próprio centro do corpo como uma maneira de proteger-se, de cuidar das cervicais. (2011, p. 52)

Ao consultar o dicionário, observamos o seguinte:

受け身 ***ukemi*** passiveness; passive voice

Figura 11 – *Ukemi*: passividade, voz passiva. Fonte: Halpern (2001, p. 577).

---

[64] "Nossa reivindicação não é apenas que a vida não é roteirizada, mas, mais fundamentalmente, que é não roteirizável. Ou, colocando de outra forma, ela não pode ser totalmente codificada como resultado de algum sistema de regras e representações. Isto porque a vida não escolhe seu caminho através da superfície de um mundo onde tudo está fixado e no seu lugar apropriado, mas é um movimento através de um mundo que é crescente". (INGOLD; HALLAM, 2007, p. 12, tradução nossa)

Ou seja, em *ukemi* temos a junção de *uke* [aceitar, receber] com o *mi* [corpo, corpo humano, carne]:



Figura 12 – *Uke*. Fonte: Halpern (2001, p. 577).



Figura 13 – *Mi*. Fonte: Halpern (2001, p. 857).

No rolamento, temos o corpo que aceita e se adapta, onde a busca pelo centro (um processo de arredondamento centrípeto) é ao mesmo tempo a busca por uma queda segura. Ou seja, o caráter de fluidez do cair não implica desalinhamento, ao contrário, implica incorporação de um alinhamento com o centro, em movimento. Por isso (surfando nas ideias de Ingold), a queda é a revelação das possibilidades da passagem pelo chão, como movimento que não possui conotação negativa. Inclusive, no Aikido, o praticante é instruído a não perder o contato visual com quem o derruba, por que isto facilita o arredondamento do corpo durante a queda. O que significa que manter o contato facilitará uma queda fluida e a consequente revelação do cair como passagem. Quanto mais forte o empurrão e mais relaxado o corpo, mais rápida será a passagem pelo chão. Se houver medo, o movimento perde sua capacidade de arredondamento, porque o praticante se preocupará com a chegada do chão e a consequência da queda, o que afetará a unidade entre mente e corpo. Ao esquecer a queda, ela se torna fluida. Assim como a técnica, o desaparecimento da queda é a queda perfeita. Seguindo a lógica do pensamento não dualista, levantar e cair são um. E isto, no Aikido, é possibilitado pela alternância entre *uke* e *nague*: ora somos aquele que projeta a queda do outro, ora somos aquele que cai fruto de uma projeção. Ao cair, vemos o outro de baixo para cima. Ao projetar, vemos o outro de cima para baixo. Não há conotação de superioridade ou inferioridade, mas a pesquisa da potência de harmonização, que emerge quando nos colocamos no lugar do outro. Quando a projeção é harmoniosa, a queda é harmoniosa. Por isso, quando cuidamos uns dos outros, atingimos a harmonia.

Realizar o sonho é estar acordado e acordar é ter consciência da continuidade do sonho. A onda é o mar em movimento, assim como o vento "[...] é uma corrente de ar, materiais em movimento [...] na verdade, nós sabemos que o vento é o seu soprar. Similarmente, o córrego é a água correndo. E assim, também, eu sou o que estou fazendo. Eu não sou um agente, mas um turbilhão de atividade" (INGOLD, 2011b, p. 17, tradução nossa). Somos uma espiral que ora se ergue, ora incorpora a quietude, que é puro movimento pronto para ser irradiado.

5 A educação como arte do fluir com

Seguindo o fluxo dinâmico – termo que Yuasa (1993) usa para descrever a noção de *basho*, que enfatiza a unidade sujeito objeto –, este instante do aqui e agora que flui é a linha do mestrado, formando uma onda de continuidade do texto, impulsionada pela elevação do relevo que é a discussão da integração entre Paregogia e Aikido, no fluir da experiência, no espiralar daquilo que me passa. Assim, este capítulo é a queda, a onda quebrando.

Se Jorge Larrosa diz que "[...] pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática" (LARROSA, 2014, p. 12), então, pensar a integração de Paregogia e Aikido a partir da experiência, é pensar o fluir **com** a malha de acontecimentos: a arte de sentir. Segundo Larrosa, a experiência "[...] é o que me acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade" (LARROSA, 2014, p. 48). A Paregogia e o Aikido, como dois territórios que acolhem metáforas da tecnologia e do corpo, me acontecem e espiralam o fluir do pensar o aprender, o ensinar, o ser.

"Deixar que a palavra 'experiência' nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre" (LARROSA, 2014, p. 75). Sendo assim, a experiência é *do* e *ma*: caminho, espaço, abertura e continuidade. Larrosa construiu a experiência como "[...] uma categoria vazia, livre, como uma espécie de oco ou de intervalo, como uma espécie de interrupção, ou de quebra, ou de surpresa, como uma espécie de ponto cego [...]" (LARROSA, 2014, p. 12). O *ma-ai* então é a experiência correta do espaço, que é a experiência da harmonia em movimento de um "fluir com". Larrosa diz:

> Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem que se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional. (LARROSA, 2014, p. 12)

A educação como arte da integração e do "fluir com" é então um tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real e extrapola trajetórias. Segundo Jorge de Albuquerque Vieira,

> Quando um falcão vai pegar um pássaro, ele olha o pássaro voando, e ele está voando também. Ele nunca vai mergulhar onde o pássaro está: ela sabe, entre aspas, que quando ele chegar naquele lugar o pássaro já avançou. Ele tem que extrapolar a trajetória do pássaro e mergulhar aonde o pássaro provavelmente deverá estar. Então, é a capacidade não de chegar à realidade em si, mas de chegar na possibilidade do real. Então, existe um outro tipo de conhecimento especializado nisso, que não é a ciência: é a arte. A ciência tenta captar o que a realidade é. A arte trabalha com as possibilidades do real. Artista é um produtor de conhecimento que trabalha com as possibilidades do real. (VIEIRA, 2008, p.5)

A arte extrapola a trajetória do conhecido para buscar encontros. Assim, a educação como arte é o caminho de pesquisar a busca pelos encontros, e o saber desta educação é um saber de responsividade contínua ao movimento, assim como "Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece" (LARROSA, 2014, p. 32). Este saber, como algo inscrito naquilo que nos passa, compartilha a natureza do prefixo "meta" proposto pela Paregogia. Por isso, posso chamar este texto que agora me acontece como metamestrado, um corpo de palavras que tece um olhar sobre o que me aconteceu de disciplinas, reuniões, irritações, angústias, manobras, alegrias, fontes bibliográficas, *insights*. Naturalmente, um aroma autoral invade a estrutura do texto acadêmico e estabelece tensões que são a justa expressão da pesquisa do meu *ma-ai* com o mestrado, onde o sentir a integração entre Paregogia e Aikido integra-se ao sentir daquilo que me acontece neste caminho *do*, onde desenhei linhas e curvas para me **mover com** o jogo de linguagem, trazendo a categoria de experiência para vestir o entrelaçar da malha de encontros que espiralam Aikido, Paregogia, mestrado e mestrando. Larrosa diz que: "[...] a experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna" (LARROSA, 2014, p. 32). Destarte, tudo que aqui se espirala é experiência meta. Cito minha querida orientadora que afetuosamente me contou: "não penso mais em projeto, mas em trajeto". O

que me ajudou a pensar no contínuo "tornar-se" da experiência que me acontece como trajeto, onde "O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos" (LARROSA, 2014, p. 25), e:

> O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2014, p. 26)

Então, a educação como arte da integração não é o mero pontuar das similaridades ou descartar das inconsistências, mas o entendimento do sujeito como amplo espaço de possibilidades de tombamento (a passividade que é o significado de *ukemi*, a queda), onde uma lógica não dualista de pensamento deve operar para afirmar a potência de um "seguir com". Segundo Larrosa, "O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo" (LARROSA, 2014, p. 28). Larrosa trabalha a partir de Heidegger, que diz:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 apud LARROSA, 2014, p. 27)[65]

Heidegger também afirma que:

> Fazer a experiência de alguma coisa significa: a caminho, num caminho, alcançar alguma coisa. Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e nos comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção. (HEIDEGGER, 2012, p. 137)

---

[65] Outra tradução para esta mesma passagem: "Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. 'Fazer' não diz aqui de maneira alguma que nós mesmo produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula". (HEIDEGGER, 2012, p. 121)

Ou seja, fazer a experiência é estar num caminho onde o sujeito da experiência é um sujeito tombado, como o sujeito da Paregogia, que passa de um cume para outro, e do Aikido, que rola e interpreta a queda como passagem, porque é responsivo a tudo que o cerca e está sempre disponível: ele transforma o "contra" no "com". O educador, como este sujeito da experiência, oferece ao outro o horizonte, ao sair da frente.

No Aikido, às vezes, somos conduzidos pelo outro, e não sentimos que fomos conduzidos, porque quem nos conduziu está tão relaxado e se movimentou tão fluidamente que é como se estivéssemos sozinhos. Mas não há "sozinho", ali eu sou o outro e o outro sou eu. Por isso, a educação como arte é a educação que sumiu no vazio como possibilidade, onde o "muito se sabe" e o "pouco se sabe" tornam-se aberturas para uma experiência de unidade. O espiralar é justamente o movimento de integrar o trajeto com tudo que o cerca.

Isto me leva a um treino de Aikido, onde percebi um aspecto ótimo da prática que nunca tinha percebido, ao executar uma técnica que já tinha praticado muitas vezes. Perguntei a minha mestra o que me ajudaria a explorar melhor aquele novo caminho, e ela disse: "o que adianta é sentir o outro". Assim, a partir desta pista, penso que uma educação como arte é aquela que afirma o sentir nos encontros. Incorporando a Paregogia, o que flui deste sentir não é necessariamente linear e não necessariamente se acomoda no planejamento ou no currículo. Por isso, a educação que desapareceu é a que flui no sentir do jogo de ajustes contínuos do *ma-ai*, em busca de *musubi*, o processo de unificação dos opostos, cujo "[...] símbolo é a espiral a reciclar perpetuamente a própria energia, processo que não tem começo nem fim" (SAOTOME, 2011, p. 43). Neste treinamento para "estar em movimento com", o sujeito tombado busca a unificação entre equilíbrio e desequilíbrio, onde o que importa é que cada aspecto do movimento traz uma visão renovada das possibilidades de ser.

Aprender e ensinar, ambos não podem prescindir da pesquisa, deste "ser com", porque este que aprende e ensina é um corpo que flui com a experiência e deve integrar em movimento o que se apresenta pelo sentir, mantendo um saudável grau de abertura no seu *ma*. Assim, a educação só faz sentido quando é entendida à luz do processo de sentir a contínua integração em movimento que caracteriza a vida. Um ensinar e aprender carregado de vida é aquele onde o ensinar e o aprender se unificaram. Portanto, este é um texto-movimento que inicialmente apresentou a Paregogia e o Aikido, separadamente, e depois seguiu o caminho de integrá-los. A intenção aqui não é concluir a unificação entre Paregogia e Aikido, porque assim como o ideograma, a união de duas coisas não representa uma terceira coisa, mas uma

relação contínua entre elas. Consequentemente, o movimento continuou espiralando-se, desta vez incorporando o que me acontece para afirmar o metamestrado. A educação, integrada neste espiralar, acontece como arte de integrar e de fazer fluir o sentir em cada contato. No caminho, a tecnologia deve estar com, e não contra. E o desafio é estar junto sem guiar e sem ser guiado, integrando o que se apresenta em busca da harmonia.

6 Reintrodução

Aqui a onda se ergue novamente. Tombado pela Paregogia e pelo Aikido, a experiência do mestrado aconteceu-me e tornou-se metamestrado, um caminho onde movimentos desenham e redesenham continuamente minha capacidade de integrar tudo que me acontece. Na fluida dimensão da palavra, que tem a ver com "[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos" (LARROSA, 2014, p. 16), o metamestrado constrói um corpo de texto e uma metodologia que busca expressar a natureza de um contínuo viver. Fundamentalmente, manter o *ma-ai* com o mestrado é manter a mente de principiante, e todo movimento como movimento de reintrodução.

Quando comecei a escrever, não vislumbrei onde desembocaria a integração entre Paregogia e Aikido. No metamestrado, o capítulo que viria depois da conversa entre Aikido e Paregogia era algo aberto, desde o início, quando o trajeto ainda era projeto. Na qualificação, esta abertura do quarto capítulo se manteve, porque o caminho que eu havia proposto para ele não fluiu, mediante conversas com a banca. Percebi o risco e a tensão envolvidos na manutenção desta abertura no momento em que o mestrado pediu por conclusão, para que a vida seguisse. A iminência do continuar colocou-me no caminho tombado de começar a escrever o capítulo, sem saber ao certo o que seria dele. Estranhamente, isto me lembrou do que sinto no treino de Aikido, onde às vezes fazemos um movimento ajustadíssimo, sem entender direito como. Ali, no Aikido, acredito que isto é o sentir da potência de unidade que há na abertura contínua da experiência. Então, aqui eu reintroduzo a natureza de queda do texto, que flui como uma passagem pelo chão. Neste *ukemi*, estão pistas sobre o que vejo, o que escuto e o que sinto como educação. Apresento aqui estas pistas:

Pista 0 – Há um livro de Robert Kaplan, chamado "O nada que existe – Uma história natural do zero". Eu não li o livro, mas seu título me provocou. O zero é o nada que existe. Ou seja, o

zero é a educação. Ela existe, mas não existe. O zero possibilita o negativo e o positivo, que é o valor, o falar sobre, o escrever sobre. Então, o problema da educação é o problema do zero. Por exemplo, a nota zero é a completa ausência de acerto, mas também é a presença do nada, do não saber que certamente é alguma coisa. O zero é a reprovação, mas também o caminho aberto para o aprender. O dez é a caneca cheia e sem espaço, a tentadora missão cumprida, o cume da Paregogia. Mas no caminhar inofensivo, na conversa passageira, no olhar de relance: a educação está lá, e não está. Na escola, na sala de aula: a educação está lá, e não está. Tudo que for dito sobre educação, é (porque o zero some e se torna a soma). Todo silêncio sobre educação, é (porque o zero some e se torna a subtração). Assim, falar sobre educação é falar sobre o que somos, sobre o que vemos, sobre aquilo que achamos valer a pena. A educação é um campo, uma área, uma pesquisa, uma preocupação, uma obrigação, um desperdício. Sim, ela é tudo isso e não é nada disso, porque ela é o zero, o ponto a partir do qual tudo é. Por isso eu não me preocupo muito com a educação, mas penso nela o tempo inteiro. A pista 0 é para deixar claro que tudo que eu disser sobre educação não é necessariamente porque há problemas com a educação. Colocar nas costas da educação a salvação do mundo é dizer com demasiada força que ela é, e esquecer que ela não é: viver o agora na sua inteireza e aprender com ele é imprescindível.

Pista 1 – Não há educação sem pensar a construção do espaço por aqueles que nele aprendem. A construção do espaço escolar precisa ser pensada, sentida e articulada por todos que lá estão: estudantes, corpo docente, servidores. Neste sentido, a Paregogia me encantou quando incorporou as ideias de Alexander sobre uma arquitetura que deve conter vida. Isto me fez pensar na escola enquanto estrutura moldada previamente, entregue pronta. Segundo Ingold, nas sociedades primitivas, as habitações eram construídas por quem as habitava, e isso mudou:

> O arquiteto, classicamente um 'mestre-construtor', é agora um criador de estruturas que são deixadas para serem construídas pela indústria. O arquiteto desenha a casa, o construtor implementa o desenho do arquiteto. Um cria mas não implementa; o outro implementa mas não cria. (INGOLD, 2011a, p. 294, tradução nossa)

Alexander pontua que a ideia de construção acabada é equivocada, na medida em que qualquer obra está sujeita a contínuas mudanças, pela ação dos ventos, das chuvas e dos fenômenos naturais. Ingold também pontua algo similar, quando traz à tona sua noção de

habitar:

> De fato, a presunção de que a forma construída é o resultado manifesto de um desenho prévio está implícita na designação do edifício como um trabalho de arquitetura. Habitar, em contraste, é intransitivo: diz respeito à forma como habitantes, sozinhos ou juntos, produzem suas próprias vidas, e como a vida, isto continua. Criticamente, então, habitar não é meramente a ocupação de estruturas já construídas: isto não representa o edifício como consumo da produção. Ao contrário, exprime a imersão dos seres nos fluxos do mundo da vida, sem a qual tais atividades, como desenhar, construir e ocupar, não poderiam acontecer em absoluto. (INGOLD, 2011b, p. 3, tradução nossa).

Ingold desenvolve suas ideias a partir de Heidegger, que questiona a visão hegemônica do habitar como mero processo de ocupação:[66]

> Heidegger pergunta: as casas por si só possuem alguma garantia que um *habitar* ocorra nelas? Para clarear a questão, vamos chamar a estrutura física, a construção em si, de *casa*; e a localidade na qual as pessoas habitam o *lar*. A questão de Heidegger pode então ser reformulada assim: o que leva uma casa a se tornar um lar? Colocar a questão desta forma sugere que há mais no habitar do que uma mera ocupação. O que então significa habitar? (INGOLD, 2011a, p. 185, tradução nossa)

Isto é uma pista que me diz que a escola precisa ser habitada, o que significa incluir aqueles que lá estão no seu processo de construção: assim, os arquitetos precisariam consultar os estudantes; e neste sentido, há uma linearidade da lógica produtiva que precisaria ser rearticulada. Por isso, acredito que a contribuição do conceito de *ma* é fundamental, porque nele está imbuída do contínuo modo de construção do espaço. Me acontece a imagem da sala de aula, com suas cadeira vazias prontas para receber pessoas, em sua configuração espacial tradicional com o quadro negro, como superfície onde supostamente estará o que importa saber, em detrimento de outras coisas. E, depois do meu trajeto até aqui, penso que é necessário repensar os espaços e abri-los para um novo habitar, o que implica naturalmente na

---

[66] "Heidegger lida com esta questão através de um exercício de etimologia. A palavra alemã para o verbo 'construir', *bauen*, vem do inglês antigo *buan*, que significa 'habitar'. Na medida em que este sentido original se perdeu, ele foi preservado em compostos da língua inglesa como 'vizinho' [*neighbour*], que significa alguém que habita nas redondezas. Além disso, este sentido para habitar não estava limitado a uma esfera de atividades em detrimento de outras – da vida doméstica, digamos, como oposta a trabalhar ou viajar. Ao invés disso, habitar englobava a maneira pela qual alguém vivia sua vida na terra; assim, 'eu habito, você habita' é idêntico a 'eu sou, você é'. *Bauen* tem outro sentido: preservar, cuidar, ou mais especificamente cultivar ou semear o solo. E então há o terceiro significado: construir, fazer alguma coisa, erguer um edifício. Ambos estes sentidos para construir – como cultivo e construção – mostram-se incluídos no sentido mais fundamental de 'habitar'. Ao longo do tempo, entretanto, este sentido subjacente caiu em desuso, de tal forma que *bauen* ficou reservado exclusivamente para cultivo e construção. Esquecendo como estas atividades são baseadas no habitar, o pensamento moderno então *redescobre* habitar como a ocupação de um mundo previamente construído". (INGOLD, 2011a, p. 185, tradução nossa)

escola como um espaço de “ir com”.

Pista 1.5 – Especialmente, ainda no espectro do pensamento sobre o espaço, temos a existência do laboratório de informática,[67] que é um dos sintomas de como a tecnologia não é pensada no contexto do “ir com”. Outro dia, ao conversar com um professor da rede pública que participou de uma oficina que ministrei sobre tecnologia musical, surgiu a queixa de que é difícil ensinar nos dias de hoje, porque os estudantes recorrem ao celular para responder as perguntas das provas e das aulas. Ou seja, a tecnologia tenciona o modelo educacional tradicional, porque ainda é vista fundamentalmente como ferramenta, quando, na verdade, está incorporada aos trajetos. Mas, para a tecnologia deixar de ser “contra” e começar a ser “com”, o educador precisar perceber o movimento, engajar-se no contato e “ir com” as possibilidades que emergem no seu *ma-ai* com os estudantes. Daí também surgem outras discussões, sobre, por exemplo, a diferença entre informação e conhecimento e o papel da tecnologia em nossas vidas. Uma coisa é certa: este “ir com” a tecnologia representa novas formas de aprender e ensinar. Em uma disciplina da minha graduação em educação musical, por exemplo, um professor de arranjo nos disse: “não percam tempo decorando a tessitura dos instrumentos, porque para isso é só abrir o Google e rapidamente pesquisar. Se preocupem em criar um ótimo arranjo com a informação que vocês possuem”. E isto é um bom sintoma de como a tecnologia pode integrar-se ao fluxo de um outro aprender e assim dissipar a tentação do mero acúmulo de conhecimento como único caminho.

Disto isto, penso que a Paregogia me acontece como um movimento ótimo para desopilar a escola e abrir um vasto campo de pesquisa, na medida em que os ambientes virtuais podem ser parte integrante da vida escolar, como é no modelo *flipped classroom*, onde “[...] toda instrução baseada em aulas expositivas acontece on-line, liberando a sala de aula para o corpo docente se engajar ativamente com os estudantes” (NG, 2013, p. 44, tradução nossa). A Paregogia fornece um caminho inédito para o estudo deste tipo de abordagem educacional, não só porque contém conhecimento útil, mas porque é uma teoria aberta que pode ser estudada “estando com”, através do contato com pesquisadores que estão no mesmo caminho de pensar e de fazer.

[67] Uma observação: a questão não é banir os laboratórios da escola. Reforçando o esforço para seguir no caminho do pensamento não dualista, o laboratório científico é muito bem-vindo no âmbito do que Jorge de Albuquerque Vieira chama de objetivismo realista crítico, o que “[...] tem sido bastante eficiente. Ninguém pode negar que o conhecimento científico talvez seja o conhecimento mais eficiente que existe. Por meio dele você age sobre a tal realidade e pode até modificá-la”. (VIEIRA, 2008, p.7)

Neste sentido, as ferramentas tecnológicas podem servir para expandir o espaço e o tempo da sala de aula. Especificamente, se levarmos em conta o curto tempo semanal atualmente dedicado à aula de arte (de quarenta e cinco minutos, na rede municipal de São Paulo), este caminho pode apresentar preciosas possibilidades. Ouvindo os colegas educadores de arte por aí, há uma percepção de que a aula de arte conta com pouco espaço no currículo. E, do outro lado, professores de outras disciplinas clamam por uma maior integração com a arte,[68] por considerarem que a arte abre caminhos para um aprender mais fluido. Então, há uma necessidade de integração, de aprender a integrar. E o caminho da integração entre Paregogia e Aikido é um rastro nesta malha, uma linha que pode conter pistas passíveis de serem seguidas para se transformarem em outras malhas e outras linhas.

O ensino de música não poderia ficar isolado e restrito à memorização de um repertório, mas poderia incluir entrelaçamentos com outros campos, como literatura, matemática e a própria valorização da criação e produção musical, como desafios para o desenvolvimento de inúmeras habilidades, necessárias a todos os campos de conhecimento.

O ensino de artes cênicas, abarcando teatro e dança, poderia potencializar conexões entre diversas áreas e colocar o corpo como um centro importante do desenvolvimento intelectual e emocional.

O ensino de artes visuais mereceria atenção especial em um tempo de acelerada conexão entre palavras, imagens e sons. O desenvolvimento da percepção visual, em especial, e da sensorial, em geral, exige projetos que interliguem diferentes áreas do saber para a observação cuidadosa do ambiente escolar, da cidade, do planeta.

Por isso, considero que este metamestrado traz importantes contribuições, convites para uma forma de pensar não dualista, que pode expandir nossas janelas do visível. Convites para pensar estes tantos elementos (não resistência, espaço, linearidade, meta-aprendizagem, continuidade, fluidez etc.) que estão, às vezes claramente e às vezes timidamente, nas malhas das pedagogias, das formações, dos discursos, dos textos. Daí, entramos em rota de colisão para nos harmonizarmos com o discurso, por exemplo, que declara que o mais importante para o professor de música é saber música (ou seja, "saiba tudo, depois ensine"). E obviamente, isso é importante. Mas também é importante saber ler os espaços, ler os fluxos, ler o outro. E assim como a Paregogia foi beber na fonte de Alexander, de Nishida,

[68] Segundo relatos colhidos no curso "Artes na Educação Básica e as Múltiplas Linguagens – Desafios e Práticas", realizado na UNESP, em setembro de 2015, pela Secretaria Municipal de Educação – Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica, do qual participei como oficineiro e propositor de escuta.

precisamos buscar outras fontes para restaurar mobilidades em meio ao desafio de ser educador, seja de arte ou de qualquer outra área. A contribuição mais interessante do Aikido e da Paregogia talvez seja dizer: expanda sua janela do visível e convide o outro, compartilhe com ele a vista. Quem não quer ver uma vista bonita? Acredito que há contribuições ótimas neste texto, espalhadas e em fluxo. Nas gretas, como pistas para o que há do outro lado das tantas janelas que ora nos afastam e ora nos acolhem.

Pista 2 – Aprender a aprender é fundamental. A Paregogia trouxe essa contribuição e o Aikido também. Ao longo da vida, aprendi que o aprender **pode ser** sentar e ler; parar e prestar atenção. E aprendi que o aprender **também** se dá em movimento, e que não preciso necessariamente parar para aprender. O que me leva à ideia de que é preciso restituir a mobilidade dos corpos na escola. Não deixa de ser verdade que a escola pensa na imobilização corporal como estratégia de conformação de um aprender, e que a dimensão disciplinar está intimamente ligada à manutenção deste estado de coisas. Mas o Aikido ensinou-me que disciplina significa manter-se atento ao aprender e às novas formas de aprender que aparecem em meio ao movimento. No momento que citei, por exemplo, onde descobri uma nova dimensão da técnica do Aikido, pensei comigo: “ok, que estratégia posso usar para solidificar o que descobri?”. Mas, a sensei rearticulou esse caminho, ao me dar a pista de que a aprendizagem não se solidifica, porque o aprender é um constante sentir o outro. Não deixo de pensar no contexto da educação escolar e nesta dimensão que enfatiza o “parar para aprender”. Se este conceito se cristaliza em demasia, automaticamente se instaura uma lógica dualista, expressada naquela alegria da hora do intervalo, um “êba! estou livre”. E este “êba! estou livre” precisa ser sentido dentro da sala de aula. Eu sinto esta liberdade no dojo. Por isso, o prefixo meta sugerido pela Paregogia é fundamental e deve ser a porta de entrada do processo de unificação, do entendimento e da transformação daquilo que parece “estar contra” naquilo que “está com”.

Pista 3 – O *feedback* dos pares é fundamental. Lembro-me de que na escola eram os pares que me davam o suporte necessário para filar aula, porque a aula era chata e não fazia sentido para mim. Por isso, penso que o meta é importante para a escola, porque a ajudaria a pensar em como fugir da chatice dela mesma. O Aikido faz muito sentido para mim, quando diz que não é necessário haver luta ou choque, porque o que importa é a fluidez de movimento. Quando há o ataque, você se antecipa para ir com. E reflito que a escola precisa pensar este tipo de

antecipação, não para conter o outro, mas para **com ele** se integrar. Não é "vamos antecipar o aluno para impedir que ele file aula", mas "vamos filar aula com o aluno para saber o que há de tão bom em filar aula!". A Paregogia refere-se ao professor (ou ao facilitador, moderador) como uma interface que, se estiver "muito alta", impede os processos colaborativos. E acontece-me que, às vezes, o professor quer aplicar uma disciplina que ele mesmo não tem: ele não sabe se calar, o que me leva à próxima pista.

Pista 4 – Acredito que práticas como a meditação e as técnicas de respiração são fundamentais na educação, para restituir a importância da quietude como caminho para nós mesmos. A contribuição de Nagatomo com a ideia de não-performance é ótima, porque trabalha com a restituição desta dimensão da quietude que nos coloca no centro daquilo que nos acontece. Já que a vida é fluxo e a aprendizagem é distribuída e não linear, penso que é importante refletir sobre a quietude no movimento e o movimento na quietude. A escola geralmente impõe a quietude como condição para o conhecer e isto cria uma resistência à quietude e uma ênfase ao movimento como forma de combate, de demonstração de insatisfação (válida, diga-se) com um variado estado de coisas. Resumindo, inquietude e quietude duelam o tempo todo, quando deveriam se unificar para proporcionar a completude de uma forma fluida de ser. E aí a pista que me acontece é que o dia na escola não deveria começar sem uma sessão coletiva de meditação, para harmonizar uma percepção do espaço, onde o projeto se torna o trajeto. Impreterivelmente, **todos** deveriam estar neste momento, absolutamente **todos** os corpos da escola: servidores, professores, contratados, estudantes. E é claro, todos deveriam praticar Aikido, **juntos**. Para os estudantes e professores se tocarem e perceberem que possuem as mesmas tensões, os mesmo medos, que estão no mesmo caminho com seus corpos e suas mentes. Como diz Rubem Alves: "Essa propalada deficiência e esse fracasso dos nossos estudantes têm a ver com o fato de que as nossas escolas não começam no corpo deles. É preciso começar no corpo deles, as coisas que eles estão sentindo, os problemas que eles estão sentindo" (apud MOSÉ, 2014, p. 96). Apenas adiciono que não só os estudantes estão fracassando, e, por isso, a escola precisa começar em **todos** os corpos que lá estão. Os estudantes precisam sentir os corpos dos professores no treino e trocarem seus papéis: *uke* e *nague*. Claro que sem dúvida seria difícil propor este treino de Aikido conjunto, porque as resistências estão de tal forma instauradas na escola, que a fronteira do corpo está fortemente guardada pelos arames diversos da institucionalização e do medo. Como diz Saotome Sensei, o caminho da harmonia não é suave.

Pista 5 – A descentralização do discurso pedagógico proposto pela Paregogia é importante, porque nos força a pensar sem atribuir ao professor a totalidade da tarefa de operador da educação. Por outro lado, no Aikido, o mestre é uma figura central que oferece uma referência mais profunda da arte, porque ele deu mais passos naquele caminho. Mas, ao mesmo tempo, a literatura do Aikido é clara quando diz que a aprendizagem não é garantida exclusivamente pelo mestre, mas por um esquema de percepção e ação em fluxo, que acontece de forma diferente em cada corpo. O mestre assume um papel que é ele sendo ele, no sentido de que não há um sistema de representações externas que necessita ser transmitido e está sistematizado em uma referência externa condensada, como um livro. Uma vez, o mestre Takeharu Noro veio ao dojo de minha mestra, para dar um seminário de Kinomichi, uma arte irmã do Aikido. No fim de um treino, ele abriu para perguntas. Um praticante perguntou se ele poderia indicar livros sobre Kinomichi, e Noro disse: "Pra quê livros? Eu nunca li um livro sobre Kinomichi". Ou seja, o sistema de ensino aprendizagem do Aikido é baseado na unificação entre teoria e prática. Não há um ou outro, e sim, a experiência do Aikido.

A divisão do conhecimento em disciplinas precisa espiralar-se para a integração, e este deve ser um bom objetivo para escola: ser o espaço que também espirala-se nesta integração e assim se torna um espaço contínuo de "ser com" a descoberta da unidade. O ser humano chamado professor, mais do que ter a tarefa específica de operar dentro da demarcação de cada área, precisa ser o mestre integrador, que é da mesma natureza do zero: ele está lá, mas não está.

A Paregogia levanta a questão se precisamos ou não do mestre. E minha pista é que precisamos do mestre que sabe oferecer ao outro o horizonte. Ele coloca-se em risco, oferece seu corpo e sua integralidade para que o outro pesquise o caminho. E ele faz isso *sendo*: seus movimentos são harmoniosos, seus segredos são convidativos, suas respostas são engenhosamente incompletas e deixam espaço para a fluidez do duvidar, e mais importante: sua presença é como uma brisa que não nos impede de andar, que nos refresca e nos convida para uma continuidade de passeio. Como a Paregogia diz, se o professor se torna uma interface muito "alta", ele obstrui a colaboração e torna tenso o saudável grau de abertura que suscita buscas, vontades de perceber e de conhecer. Neste sentido, o papel do professor não é fácil, justamente porque ele é uma interface entre as instituições e os estudantes. Ele recebe a tarefa (compulsória, na maioria das vezes) de transmitir um retalho, que supostamente se unirá a outros retalhos. Mas só a existência dos retalhos não garante a colcha. Quem costura

tudo? A pessoa que recebe o retalho? Quem ensina a costurar?

A ciência, que é um método inegavelmente eficiente,[69] propõe este retalhar para aprender, que é a busca pelo microscópico, pelo detalhe. E o professor é, por assim dizer, aquele indivíduo que recebe a tarefa hercúlea de passar adiante o que foi retalhado, como se isso fosse suficiente, como se o retalho fosse a colcha. Então, como costurar? Como unir o que foi separado? Principalmente, se levarmos em conta (como nos conta Jorge de Albuquerque Vieira, sobre a experiência do planetário) que a realidade como a percebemos já é em si um recorte (a janela do visível) de uma totalidade inapreensível?[70] Eu não tenho a resposta. Mas eis que surge a arte e a sua potência de criar possibilidades do real: a canção "A linha e o linho", de Gilberto Gil:

> É a sua vida que eu quero bordar na minha
> Como se eu fosse o pano e você fosse a linha
> E a agulha do real nas mãos da fantasia
> Fosse bordando, ponto a ponto, nosso dia-a-dia
> (RENNÓ, p. 319, 2003)

Como Gil comenta,[71] a mágica do jogo de linguagem transforma a linha no tecido e vice-versa, também como masculino e feminino, que fecundam um ao outro, como o *Yin-Yang*. A agulha do real nas mãos da fantasia, mas também a agulha da fantasia nas mãos do real, ambas vão bordando ponto a ponto aquilo que nos acontece e que nos veste. E é

---

[69] "Ninguém pode negar que o conhecimento científico talvez seja o conhecimento mais eficiente que existe. Por meio dele você age sobre a tal realidade e pode até modificá-la. Por exemplo, você pode destruir o ambiente do planeta de maneira eficiente. Você pode fazer uma bomba atômica e matar muita gente, de maneira eficiente. O que fica em jogo aí? Notem que não é questão da ciência: o que está em jogo é a questão da qualidade humana. Este é um problema nosso, que precisamos resolver, em termos evolutivos. Mas é inegável: ciência é uma forma eficiente de conhecimento. Nós fazemos uma medicina relativamente avançada hoje em dia, do ponto de vista tecnológico. Nós fazemos engenharia genética, temos feito coisas notáveis, se pararmos para pensar. Inclusive podemos até calcular a evolução dessas estrelas, e isso é um grande ganho cognitivo de natureza científica." (VIEIRA, 2008, p. 7)

[70] Repetindo a citação: "Isto que nós vimos no céu é luz. Um vazio imenso escuro, pontilhado com focos de luz: isso é o que o nosso olho vê. Mas o que tem lá em cima, em termos de luz, é muito mais do que o nosso olho vê. O sol, por exemplo, é um astro, uma estrela que emite radiação numa faixa eletromagnética do espectro enorme. Nosso olho não está preparado por único motivo: para que nós consigamos sobreviver nós não precisamos ver toda a luz do sol. Nós só precisamos ver a radiação principal dele, que inunda e nosso ambiente e nos permite estar nele, conhecer perigos, sobreviver neste ambiente. Nosso olho adaptou-se ao que o sol é, ao agora dele, que é gigantesco. Então, o que o nosso olho vê bem? Uma espécie de amarelo levemente esverdeado, com uma leve dispersão na direção do vermelho e do azul: a chamada janela do visível. Então, isto que vocês viram [*no planetário*] é a janela do visível". (VIEIRA, 2008, p. 6)

[71] "Recentemente, eu recebi de uma família de bordadeiras, mães e filhas, de Três Marias, interior de Minas, um lenço bordado junto com uma carta de agradecimento pela canção. No lenço, a inscrição "A linha e o linho". Para mim foi instigante o fato de, nesses dois substantivos, apenas o *o* e o *a* finais os diferenciarem, determinando também a diferença dos sexos. E propiciando que um momento tocante, especial, se transformasse em poesia, como num lance de ilusionismo, prestidigitação." (RENNÓ, p. 320, 2003)

interessante, porque a agulha também fere. Lembro-me, quando era criança, lá no interior da Bahia, de ver minha vó no quartinho dela, costurando. E lembro-me de furar meus dedos, tentando costurar. Depois, eu vestia as pijamas que ela fazia para mim e pensava: “eu estou vestindo a habilidade de minha vó”. Ela conhecia meu tamanho, meu corpo, sabia o tecido que eu gostava, queria meu conforto, queria me proteger do frio com a maciez da flanela. Ela costurava, eu vestia. Se ela não costurasse, eu não vestiria. Se eu não vestisse, ela não costuraria. E assim percebo, ali, minha vó e eu, professores e alunos um do outro, mestres um do outro, unidos por uma vontade que, no fundo, era uma vontade de amor: dela, de me ver vestido por seu amor; minha, de vestir para expressar meu amor por ela. Tudo unido pelo bordar, pelo constante costurar. E olhe que coisa: a primeira coisa que vou fazer quando terminar este texto é voltar lá pra cima e dedicar este trabalho a minha vó. Por isso, agora firmemente percebo que isto é um reintrodução, uma costura de fins e inícios, pelo amor. E talvez o importante não seja parar de retalhar, porque na hora em que o retalho some, some também a costura. Então, há de existir o que costurar para que haja a colcha.

E que não haja confusão: o mestre não é o costureiro, é também aquele que veste. Porque sem um não há o outro. O calor da pijama era o tecido, mas também era o amor de minha vó. Por isso, mesmo ausente, ela me ensina. O mestre some (como diz a Paregogia), mas o mestre é fundamental (como diz o Aikido). Com a água do amor, cultivemos a ausência que vale, cultivemos a presença que vale. Sendo linha, sendo linho, sendo agulha.

As pijamas, às vezes, ficavam apertadas, mas eu dizia que estava ótimo. Ela sabia, é claro. Nem por isso ela deixava de costurar ou eu deixava de vestir. A gente sorria, se abraçava e a tarde continuava. Era o amor.

7 Reobjetivo

O reobjetivo é o objetivo que não está claro na introdução, justamente porque ele faz sentido quando se torna o próprio caminhar, o próprio percorrer do caminho. Sendo assim, o reobjetivo deste trabalho é o movimento de unificar pesquisa e trajeto que transformam mestrado em metamestrado. O reobjetivo não é o que fica claro no final, como se o texto fosse um túnel escuro que, na medida em que vai sendo percorrido, se aproxima da luz. Ao invés disso, é a afirmação da luz constante sobre o próprio texto: perceber o caminho enquanto o caminho é trilhado. Neste sentido, buscar “o meta” é afirmar uma dimensão de percepção e ação que transforma lugar em caminho. E estar no caminho é pesquisar o

perceber-agir no fluxo do que nos acontece.

Não faz sentido falar do objetivo antes, como *container* do texto. Talvez caberia dizer lá no início, por exemplo, que o objetivo é descobrir o objetivo na caminhada. É olhar ao redor e tentar integrar tudo que me acontece: cada disciplina, cada encontro, cada reunião, cada e-mail afetuoso de orientadora. Justamente porque o reobjetivo transforma o fim do texto em início e seu início em final, fazendo jus a sua natureza espiralar. Por isso, o meta é método e o trilhar é metametodologia (meto**do**logia: o caminho *do* no meio da palavra).

Já perdi a conta de quantas vezes este texto mudou e se adaptou, em busca de coerência e de harmonia. De fato, nossos caminhos são construídos enquanto são trilhados e sentidos com a totalidade daquilo que somos, de corpo, mente e espírito. Quando começou o caminho do mestrado? Quando fui aceito pelo programa de pós-graduação da UNESP? Ou quando aprendi a ler?

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR:** Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

AIKIKAI. **Aikikai Foundation**. Disponível em: <http://aikikai.or.jp/>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ALEXANDER, Christopher. **The Origins of Pattern Theory the Future of the Theory, And The Generation of a Living World.** 1996. ACM Conference on Object-Oriented Programs, Systems, Languages and Applications (OOPSLA). Disponível em: <http://www.patternlanguage.com/archive/ieee/ieeetext.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BARBOSA, Ellen Francine; ARIMOTO, Maurício Massaru. Recursos educacionais abertos. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação: Educação e ciência aberta: o impacto das novas tecnologias no apoio e distribuição de conhecimento,** Porto Alegre, v. 02, n. 22, p.18-21, jul. 2013. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/downloads/CB2013/computacao22_jul_2013.pdf>. Acesso em: 02 j

BLONDY, Laurie C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. **Journal Of Interactive Online Learning,** Tuscaloosa, v. 2, n. 6, p. 116-130, jun. 2002. Disponível em: <http://www.ncolr.org/>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Carla Souza. **Uso do material didático hipermidiático pelo aluno:** análise de uma experiência em educação semipresencial na Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Ceará. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2012.

BULL, Wagner. **Aikido o caminho da sabedoria:** Dobun: história e cultura. 10. ed. São Paulo: Pensamento-cultrix, 2012.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da poesia concreta:** textos críticos e manifestos 1950-1960. 4. ed. Cotia: Ateliê, 2006.

CAMPOS, Haroldo de. (Org.). **Ideograma:** Lógica, poesia, linguagem. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CORNELI, Joseph et al. Roadmaps in Peer Learning. **Metis: Formare tra scienza, tecnica, tecnologia,** Bari, v. 1, n. 3, p.1-8, jun. 2013. Disponível em: <http://www.metis.progedit.com/anno-iii-numero-1-giugno-2013-formare-tra-scienza-tecnica-tecnologia-temi/99-saggi/490-roadmaps-in-peer-learning.html>. Acesso em: 06 jun. 2014.

CORNELI, Joseph. Paragogical praxis. **E-learning And Digital Media,** Oxford, v. 9, n. 3, p. 267-272, jan. 2012. Disponível em: <http://metameso.org/~joe/docs/paragogical-praxis.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2014.

CORNELI, Joseph; DANOFF, Charles Jeffrey. **Paragogy:** synergizing individual and organizational learning. 2011a. Wikiversity. Disponível em: <http://en.wikiversity.org/wiki/User:Arided/ParagogyPaper>. Acesso em: 27 fev. 2014.

CORNELI, Joseph; DANOFF, Charles Jeffrey. Paragogy. In: HELLMANN, Sebastian et al. (Eds.). **Proceedings of the 6th Open Knowledge Conference.** Berlim: Ceur, 2011b. p. 1-10. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol-739/paper_5.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2014.

CORNELI, Joseph; DANOFF, Charles. **Paragogy.** Winnetka: Pub Dom Ed Press, 2012. Disponível em: <http://paragogy.net/images/1/1d/Paragogy-book.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CORNELI, Joseph; MIKROYANNIDIS, Alexander. Personalised Peer-Supported Learning: The Peer-to-Peer Learning Environment (P2PLE). **Digital Education Review**, Barcelona, v. 20, p. 14-23, dez. 2012. Disponível em: <http://greav.ub.edu/der/index.php/der/article/view/188>. Acesso em: 06 jun. 2014.

CURADO, Olga. **Viver sem crise.** São Paulo: Leya, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinares. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

HALPERN, Jack. (Ed.). **The Kodansha Kanji Learner's Dictionary.** Saitama: Kodansha International, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro Zen.** São Paulo: Pensamento, 2011.

INGOLD, Tim. **Being alive:** essays on movement, knowledge and description. New York: Routledge, 2011b.

INGOLD, Tim. **The perception of the enviroment:** essays on livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge, 2011.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 33, p. 6-25, jan. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6777/4943Aces>. Acesso em: 23 abr. 2014.

INGOLD, Tim; HALLAM, Elizabeth. Creativity and cultural improvisation: an introduction. In: INGOLD, Tim; HALLAM, Elizabeth, (Eds.). **Creativity and cultural improvisation.** New York: Berg, 2007. p. 1-24.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAVE, Jean. Situating Learning in Communities of Practice. In: RESNICK, Lauren B.; LEVINE, John M.; TEASLEY, Stephanie. **Perspectives on Socially Shared Cognition.** Washington: American Psychological Association, 1991. p. 63-82. Disponível em: <http://www.ecologyofdesigninhumansystems.com/wp-content/uploads/2012/12/Lave-Situating-learning-in-communities-of-practice.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture And Activity**, San Diego, v. 3, n. 3, p. 149-164, jan. 1996. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED 261 Papers/lave(1996)_teaching.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

LEVINE, Donald N. **The liberal arts and the martial arts.** 1984. Association of American Colleges, Liberal Education, 1984, v. 70, n. 3. Disponível em: <http://aiki-extensions.org/pubs/liberal_martial_arts.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2014.

LEVINE, Donald N. **The many dimensions of aiki extensions.** 2003. Revised version of talk presented at the Fifth International conference of Aiki Extensions, Inc., University of Augsburg, Germany, July 25, 2003. Disponível em: <http://www.aiki-extensions.org/pubs/many_dimensions.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

LEVINE, Donald N. Martial arts as a resource for liberal education: the case of aikido. In: KIYOTA, M.; KISHONITA, H. (Eds.). **Japanese martial arts and american sports:** cross-cultural perspectives on means to personal growth. Tokyo: Nihon University, 1990. p. 173-

187. Disponível em: <http://www.aiki-extensions.org/pubs/Levine_ch11.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2014.

LEVINE, Donald N. Social conflict, aggression and the body in euro-american and asian thought. **International Journal Of Group Tensions**, EUA, v. 3, n. 24, p. 205-217, out. 2004. Disponível em: <http://www.donlevine.com/uploads/1/1/3/8/11384462/conflict-body.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LINDEN, Paul. Tools for harmony: an approach to aikido practice. 1998. **Aikido Journal**, v. 25, n. 3. Disponível em: <http://www.being-in-movement.com/sites/default/files/pdfs/articles/Ak_tools_fr_hrmny_6300a.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MILLER-LANE, Jonathan; SELOVER, Greg. Teaching constructive disagreement for loyal opposition, somatically. **Social Studies Research And Practice**, Middlebury, v. 3, n. 3, p. 39-50, nov. 2008. Disponível em: <http://www.socstrpr.org/files/Vol 3/Issue 3 - Winter, 202008/Research/3.3.3.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.

MINSKY, Marvin. **Role Models, Mentors, and Imprimers and Thinking.** 2008. OLPC MEMO 3. Disponível em: <http://web.media.mit.edu/~minsky/OLPC-3.html>. Acesso em: 27 jun. 2014.

MOSÉ, Viviane. (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NAGATOMO, Shigenori. **Attunement through the body.** Albany: State University of New York Press, 1992.

NAGATOMO, Shigenori. **In Praise of Non-Performance in the Performing Arts.** 2006. Presented at the Symposium “Changing the Body: Contemporary Training and Performance”, Held at the University of Exeter. Disponível em: <http://astro.temple.edu/~snagatom/Praise of NonPerformance.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2006.

NG, Andrew. Learning without limits: improving access to education with MOOCs. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação: Educação e ciência aberta: o impacto das novas tecnologias no apoio e distribuição de conhecimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 22, p. 43-46, jul. 2013. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/downloads/CB2013/computacao22_jul_2013.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2

NOGUEIRA FILHO, Saint-clair Rodrigues. **Projeto de Educação Musical EE Alberto Levy**. 2011. Disponível em: <https://producaolevy.wordpress.com/>. Acesso em: 12 mar. 2013.

NOVICK, Lawrence. **Three Meditations on the Psychology of Aikido.** 2002. Aiki Extension Thought Papers. Disponível em: <http://www.aiki-extensions.org/pubs/ATP1.doc>. Acesso em: 26 jun. 2014.

OKANO, Michiko. **Ma:** entre-espaço da arte e comunicação no Japão. São Paulo: Annablume, 2012.

RENNÓ, Carlos. (Org.). **Gilberto Gil**: todas as letras. São Paulo: Schwarcz, 2003.

RHEINGOLD, Howard et al. **The peeragogy handbook.** 2014. Versão: 2.0. Disponível em: <http://peeragogy.org/>. Acesso em: 03 mar. 2014.

RHEINGOLD, Howard. **Toward peeragogy.** 2012. Digital Media & Learning Research Hub: DMLcentral. Disponível em: <http://dmlcentral.net/blog/howard-rheingold/toward-peeragogy>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SAKANASHI, Masafumi. **Aikido:** o desafio do conflito. São Paulo: Pensamento, 2011.

SALDAÑA, Paulo. EaD, ensino superior, política educacional, REUNI, universidade. **Estadão.** São Paulo, 05 maio 2014. Blog Nossa Educação, p. 1-5. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/paulo-saldana/ensino-a-distancia-tem-salto-tres-vezes-maior-que-presencial-nas-federais/>. Acesso em: 06 maio 2014.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, abr. 2008.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. MOOCs no contexto do desenvolvimento profissional: o poder da pedagogia dos pares. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação: Educação e ciência aberta: o impacto das novas tecnologias no apoio e distribuição de conhecimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 22, p. 52-56, jul. 2013. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/downloads/CB2013/computacao22_ju>. Acesso em: 02 fevereiro 2014.

SAOTOME, Mitsugi. **Aikidô e a harmonia da natureza.** 4. ed. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2011.

SILVA, João Augusto Ramos e. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração:** contribuições para gestão acadêmica. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2012.

SODRÉ, Leonardo. **Entrevista com Ono Sensei.** 2003. Disponível em: <http://www.aikidopesquisa.com.br/entrevista.htm>. Acesso em: 26 maio 2014.

STEVENS, John. **Os segredos do aikido.** 3. ed. São Paulo: Pensamento, 2007.

SUZUKI, Shunryo. **Mente Zen:** mente de principiante. 8. ed. São Paulo: Palas Athena, 2014.

UESHIBA, Kisshomaru; UESHIBA, Moriteru. **O melhor do aikido:** os fundamentos. São Paulo: Pensamento; Cultrix, 2006.

UESHIBA, Morihei. **A arte da paz.** Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

UESHIBA, Kisshomaru. **Uma vida no aikido**: biografia do Fundador Morihei Ueshiba. São Paulo: Pensamento, 2011.

UNESCO. Congresso Mundial Sobre Recursos Educacionais Abertos (REA) (Ed.). **Declaração REA de Paris em 2012:** Preâmbulo. 2012. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declaration.html>. Acesso em: 02 jun. 2014.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Palestra no planetário**: Projeto Desaba. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBBRWRO71J4>. Acesso em: 05 maio 2013.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte:** formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade. 2. ed. Fortaleza: Expressão, 2008.

YAMASHIRO, José. **História dos samurais**. São Paulo: Massao Ohno, 1982.

YUASA, Yasuo. **Overcoming modernity:** synchronicity and image-thinking. Albany: State University of New York Press, 2008.

YUASA, Yasuo. **The body, self-cultivation and ki-energy.** Albany: State University of New York Press, 1993.

Apêndice

1 - Lista dos sites *top10* da Paregogia (fonte: http://peeragogy.org/how-to-get-involved/).

1.	**- Site:** Peeragogy.org **- O que acontece:** Mantém a cópia principal do manual de paregogia, publica novidades sobre o projeto. **- Quem se encarrega:** conselho editorial da paregogia, Stephanie Schipper, Howard Rheingold. **- URL:** http://peeragogy.org **- Status:** Ativo.
2.	**- Site:** Google Docs **- O que acontece:** edição coletiva, resumos a serem publicados em outros lugares quando prontos ou para polimento final. **- Quem se encarrega:** todos. **- URL:** https://drive.google.com **- Status:** Ativo.

3.	**- Site:** PIA Google+ **- O que acontece:** postagens ocasionais relacionadas à paregogia, comunicações rápidas entre membros, novidades sobre eventos, *hangouts*, etc. **- Quem se encarrega:** todos. **- URL:** http://goo.gl/4dRU92 **- Status:** Ativo.
4.	**- Site:** Página +*Peeragogy Handbook* **- O que acontece:** coordenação de *hangouts* em andamento, atualizações de novidades do G+. **- Quem se encarrega:** Charlotte Pierce. **- URL:** https://plus.google.com/+PeeragogyOrgHandbook/posts **- Status:** Ativo.
5.	**- Site:** Canal YouTube da paregogia. **- O que acontece:** vídeos postados. **- Quem se encarrega:** Charlotte Pierce. **- URL:** http://www.youtube.com/channel/UCAQ5TpUxKrsVfWtIHMaDh5A/ **- Status:** Ativo.
6.	**- Site:** Rede *Commons Abundance*. **- O que acontece:** página principal do acelerador, *networking* com outros grupos *commons-oriented*. **- Quem se encarrega:** Helene Finidori. **- URL:** http://commonsabundance.net/groups/peeragogy/ **- Status:** Ativo.
7.	**- Site:** PPT Google+ **- O que acontece:** Coordenação *Meta-level* do projeto. **- Quem se encarrega:** Conselho editorial da paregogia. **- URL:** http://goo.gl/AzxXQq **- Status:** Ativo.
8.	**- Site:** Git.io/Handbook **- O que acontece:** Armazenamento das fontes LaTeX para a versão impressa do manual e outros formatos e *scripts* derivados. **- Quem se encarrega:** Joe Corneli. **- URL:** http://git.io/Handbook **- Status:** Baixo tráfego.
9.	**- Site:** *Mailing list* da paregogia.

	- O que acontece: Coordenação *Meta-level* do projeto, principal ponto de contato com a *email-o-sphere*. **- Quem se encarrega:** Joe Corneli. **- URL:** https://groups.google.com/forum/#!forum/peeragogy **- Status:** Baixo tráfego.
10.	**- Site:** Paragogy.net **- O que acontece:** Edição *wiki* se e quando fizer sentido, por exemplo, para traduções ou grandes documentos *multi-part*. **- Quem se encarrega:** Joe Corneli, Charlie Danoff, Fabrizio Terzi **- URL:** http://paragogy.net **- Status:** Baixo tráfego.